

Univerzita Karlova
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra germanistiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Výuka německého jazyka na českých
měšťanských a středních školách
v letech 1869 - 1918**

German language teaching
at czech town schools and high schools
between 1869 and 1918

Autor: Barbora Kasinová
Vedoucí práce: PaedDr. Dagmar Švermová

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Výuka německého jazyka na českých měšťanských a středních školách v letech 1869 - 1918* vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

V Praze, 30. 6. 2016

Barbora Kasinová

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí práce PaedDr. Dagmar Švermové za cenné rady, ochotu a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

Děkuji také Mgr. Magdaléně Šustové z Pedagogického muzea Jana Amose Komenského v Praze za možnost studovat dobové učebnice německého jazyka.

Obsah

Úvod	1
I. TEORETICKÁ ČÁST	3
1.0 Organizace školství v Rakousku - Uhersku	3
2.0 Jednotlivé typy škol v Rakouské monarchii a výuka němčiny na těchto školách.....	10
2.1 Měšťanská škola	10
2.2 Střední školy	11
2.2.1 Gymnázium	11
2.2.2 Reálky	13
2.2.3 Reálná gymnázia.....	15
2.2.4 Dívčí střední školy.....	16
3.0 Učitelé a profesori.....	18
3.1 Učitelky.....	23
4.0 Přehled vyučovacích metod pro výuku cizích jazyků na přelomu 19. a 20. století.....	25
4.1 Metoda Gouinova	37
4.2 Metoda Berlitzova	40
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	42
5. 0 Učební osnovy – porovnání	42
6. 0 Učebnice německého jazyka z 19. století – přehled	45
7. 0 Analýza učebnic	48
Závěr.....	55
Literatura a prameny	58
Obrazové přílohy	61
Anotace.....	64
Abstract	65

Úvod

Hlavním tématem mojí diplomové práce je výuka německého jazyka na českých měšťanských a středních školách v letech 1869 – 1918. Toto období jsem si vybrala záměrně proto, že se jedná o období, kdy již měl český jazyk za sebou svůj boj o rovnoprávnost s jazykem německým v roce 1848 a začal se stále více prosazovat jakožto hlavní vyučovací jazyk na českých školách. Německý jazyk tedy na některých školách ztratil své dominantní postavení, změnily se nároky na znalosti němčiny, s její výukou se na některých školách začínalo až v pozdějších ročnících. Stále si ale německý jazyk udržel vysoký počet hodin v týdnu, neboť to i nadále byl úřední jazyk Habsburské monarchie.

Ve vymezeném časovém období se také české školství výrazně měnilo a rozšiřovalo. Vznikaly nové typy škol, např. reálné školy či reálná gymnázia. Začaly se postupně více a více zřizovat také dívčí školy. Tento organizační vývoj školství bych také chtěla zařadit do své práce, neboť se domnívám, že bez orientace v systému školství v uvedeném období nelze získat přehled o výuce samotného německého jazyka. Také postavení učitelů a učitelek v rámci českého školství je zajímavým tématem, kterému bych se chtěla ve své práci alespoň okrajově věnovat. Ještě v polovině 19. století totiž nebylo jasně stanoveno, jaké dosažené vzdělání má zájemce o učitelské povolání mít a systém aprobací teprve vznikal, resp. specializace učitele na nějaký obor.

Jako hlavní cíl této práce jsem si vytýčila zmapování výuky němčiny na českých měšťanských a středních školách v letech 1869 – 1918. Do roku 1848 byla výhradním vyučovacím jazykem němčina a teprve po roce 1848 se čeština začala prosazovat do škol. Nejprve jen jako jeden z předmětů, později jako předmět povinný, ale stále ještě jen jako předmět Český jazyk. Teprve po roce 1869 se začala čeština víc a víc prosazovat jako jazyk vyučovací a z němčiny se tak stal cizí jazyk, který se nějakým způsobem vyučoval. A právě způsob, jakým se vyučoval, tedy metody výuky, se pokusím v této práci objasnit a porovnat některé metody mezi sebou. Všeobecně převažovala až do 20. století metoda gramaticko-překladová, jejímž cílem bylo dosažení takové jazykové úrovně, aby žáci byli schopní číst literární díla v originálním autorově jazyce. Ovšem tato metoda nebyla tou ideální.

V podstatě již od starověku se ve výuce cizích jazyků uplatňovala tzv. metoda přirozená, tedy metoda, kdy výuku vede rodilý mluvčí a žák během výuky nepoužívá vůbec svůj mateřský jazyk. Právě na konci 19. století se někteří pedagogové, např. Berlitz či Gouin, začali k této přirozené metodě opět vracet a díky tomu vznikaly další různé metody a způsoby výuky cizích jazyků. Berlitzově a Gouinově metodě bych se chtěla v práci věnovat o něco více. Berlitzova metoda neuznává vyučování pomocí překladů, což je hlavní myšlenka gramaticko-překladové metody, ale upřednostňuje tzv. plné ponoření do jazyka. Gouinova metoda zase staví svoji výuku na slovese, jakožto centrálním slovním druhu jazyka, od něžž se vše odvíjí. Díky slovesu můžeme popsat nejrůznější lidské činnosti. Výuka probíhá popisování činností, které se při popisu provádějí.

Prameny a literatura

Při práci na teoretické části této práce budu vycházet především z publikace Eduarda Beneše *Metodika cizích jazyků*, odkud budu čerpat informace o metodách. Metody dále budu zpracovávat např. podle publikací Františka Řezaniny *Methodika vyučování němčině* a Jaroslava Otakara Hrušky *Methodologie jazyka francouzského a německého*. Velmi přínosným mi může být také *Věstník českých profesorů*, ročník XIX a XX, ve kterém byl zveřejněn obsáhlý článek Jaroslava Hrušky *Vyučovací metody moderních jazyků, theorie i praxe*. Organizační strukturu českého školství v Habsburské monarchii budu čerpat mj. z *České politiky* od Jana Auerhana či z publikace Otakara Kádnera *Vývoj a dnešní soustava školství*. Inspirací ke kapitole o učitelích mi bude kniha Kateřiny Řezníčkové *Študáci a kantoři za starého Rakouska* a dále práce Oldřišky Kodedové *Dějiny učitelstva*.

V praktické části této práce bych chtěla analyzovat alespoň dvě učebnice německého jazyka z 19. století a posoudit zvolenou metodu. Dále se pokusím tyto učebnice porovnat s učebnicemi současnými a v neposlední řadě srovnám učební osnovy střední školy z 19. století a současné střední školy. Podklady pro praktickou část budu čerpat z učebnic německého jazyka z 19. století, které jsou k dispozici v Pedagogické knihovně Jana Amose Komenského a také z výše uvedených publikací.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1.0 Organizace školství v Rakousku - Uhersku

Po válce o dědictví rakouské (1740 – 1748) a sedmileté válce muselo dojít v rakouské monarchii k rozvoji hospodářství. Tereziánské reformy se staly hlavním prostředkem germanizace v českých zemích, která se nevyhnula ani školství. Tyto reformy položily základy školství, na jejichž principech pak školství v monarchii včetně českých zemí fungovalo. Významným předělem ve vývoji školství se stal rok 1773, kdy byl zrušen jezuitský řád. Jezuité se od svého příchodu do českých zemí v roce 1556 významně podíleli na školství, zakládali školy, ve kterých se vyučovalo latinsky. Významným jezuitským pedagogem byl např. Bohuslav Balbín. Reformy, které následovaly po roce 1773, vytvořily předpoklady pro vznik moderních školské soustavy a moderního obsahu vzdělávání.¹

Byly stanoveny typy škol a jejich obsahové zaměření. Tak např. v každém kraji měla být alespoň jedna škola hlavní a v menších městech škola triviální při farní místní kostel. Obsahově bylo rozděleno zaměření škol na náboženství, čtení, psaní a počítání ve škole triviální a škola hlavní měla připravovat k dalšímu studiu, tedy poskytovat průpravu pro budoucí vojáky, řemeslníky a rolníky. Byly zakládány i školy dívčí, na kterých byly vyučovány také ruční práce. Vydržovatelem středních škol v Rakouské monarchii byl většinou stát. Školy ale také zřizovaly jednotlivé země, duchovní řády nebo soukromníci.

Vyučovacím jazykem byla do roku 1848 výhradně němčina. V září 1848 byla také čeština zavedena jako povinný předmět a to na 10 školách v Čechách. Roku 1849 byla otevřena první reálka s českým vyučovacím jazykem. Ovšem převaha němčiny stále trvala. Nařízením ministerstva kultury a vyučování z roku 1853 bylo stanoveno toto: „Žádný žák z hlavní školy nemá do gymnazia přijat býti, který by všechny předměty německy nemohl slyšeti a též latině na základě německého jazyka se učit“

² A následně bylo vydáno ještě nařízení stanovující přijetí do nižších reál: „Žáci hlavních škol s českým jazykem vyučovací postupují-li do nižších reál, mají s sebou takovou přípravu z němčiny přinášeti, aby tomu nebo onomu předmětu po

¹ VESELÁ Zdenka, *Česká střední škola od národního obrození do druhé světové války*, Praha, 1972, str. 6

² ŠAFRÁNEK Jan, *Školy české*, Praha, 1918, str. 110

německu mohli vyučování býti a později také na jiný německý ústav přestupovati.“³ Z těchto nařízení tedy vyplývá, že čeští žáci z českých škol měli „šanci“ dostat se na gymnázium jedině, pokud dostatečně ovládali německý jazyk. V praxi české hlavní školy tedy kladly mnohem větší důraz na němčinu, než na samotnou češtinu. Například na české vyšší reálce v Praze bylo nařízeno vyučovat česky pouze český jazyk, náboženství a přírodopis s fyzikou, německy se musely vyučovat všechny ostatní předměty. Postupem času dostaly výjimku předměty dějepis a zeměpis, které mohly být v 3. třídě vyučovány česky, stejně tak matematika, geometrie a chemie mohli být vyučovány česky v 1. třídě. Ve vyšších třídách měly být i tyto předměty vyučovány německy.⁴

V roce 1857 bylo jen na pražských školách 13 130 českých a 688 německých dětí. Vyučovacím jazykem byla němčina. A to i přesto, že nařízení z prosince roku 1854 mělo zajistit vyučování v mateřském jazyce většiny žáků.⁵ V praxi byla výsledkem poloněmecká a poločeská mluva žáků, což jim působilo zmatek ve vyjadřování. To se mělo projevit především v písemné podobě. Žákům se nedostávalo např. odborné terminologie z matematiky v češtině, při výuce samotného jazyka českého se probralo jen velmi málo mluvnických pravidel. Zavedeny nebyly ani učebnice v češtině.

Říjnový diplom potom prohlásil za české školy ty, kde se alespoň některé předměty vyučovaly česky. Od roku 1861 se tak některé předměty vyučovaly střídavě česky a německy, jiné již zcela česky. V roce 1860 byl navíc obnoven český zemský sněm, který od zmíněného roku 1861 vyjednával o postavení češtiny. Významnou postavou byl v této oblasti Josef Wenzig, dlouholetý ředitel první české reálky v Praze. Díky Wenzigovi se podařilo prosadit v roce 1864 zásadu rovného práva češtiny a němčiny jako vyučovacího jazyka s tím, že druhý zemský jazyk se má vyučovat jako povinný předmět.⁶ Zákon vešel v platnost i přes odpor Němců v lednu 1866. Němci tento zákon nazývali Sprachenzwanggesetz⁷ a vydržel právě pro jejich odpor pouze do roku 1868.⁸ Hlavní body zákona byly v tomto znění: „1. Oba jazyky zemské v král. Českém mají rovné právo ve školách jako jazyky vyučovací. 2. Vyučovací

³ ŠAFRÁNEK, 1918, str. 110

⁴ ŠAFRÁNEK, 1918, str. 143

⁵ ŠAFRÁNEK, 1918, str. 115

⁶ ŘEZNÍČKOVÁ Kateřina, *Študáci a kantoři za starého Rakouska*, Praha, 2007, str. 21

⁷ Zwang = nátlak, donucení

⁸ KÁDNER Otakar, *Vývoj a dnešní soustava školství*, Praha, 1929, str. 299

jazyk veřejných škol v Čechách má pravidlem jen jeden z obou zemských jazyků býti.
3. *Při školách národních a při školách nižších reálných má se také druhému zemskému jazyku učit, avšak má se to díti teprve od třetí třídy hl. školy.* 4. *Ve středních školách s českým jazykem vyučovacím jest jazyk německý a naopak v německých školách jazyk český povinným předmětem.*“⁹ Například na české vyšší reálce v Praze bylo nařízeno vyučovat česky pouze český jazyk, náboženství a přírodopis s fyzikou, německy se musely vyučovat všechny ostatní předměty. Postupem času dostaly výjimku předměty dějepis a zeměpis, které mohly být v 3. třídě vyučovány česky, stejně tak matematika, geometrie a chemie mohli být vyučovány česky v 1. třídě. Ve vyšších třídách měly být i tyto předměty vyučovány německy.¹⁰

V roce 1857 bylo jen na pražských školách 13 130 českých a 688 německých dětí. Vyučovacím jazykem byla němčina. A to i přesto, že nařízení z prosince roku 1854 mělo zajistit vyučování v mateřském jazyce většiny žáků.¹¹ V praxi byla výsledkem poloněmecká a poločeská mluva žáků, což jim působilo zmatek ve vyjadřování. To se mělo projevit především v písemné podobě. Žákům se nedostávalo např. odborné terminologie z matematiky v češtině, při výuce samotného jazyka českého se probralo jen velmi málo mluvnických pravidel. Zavedeny nebyly ani učebnice v češtině.

Zákon z ledna 1866 určil rovné právo pro všechny jazyky v zemi. Bylo nařízeno, aby každému zemskému národu byla zřízena škola, kde by se vyučovalo jeho jazykem. Právo rozhodovat o vyučovacím jazyku dostali ti, kteří školu vydržují. V našich zemích to však povětšinou byli Němci a ti opomíjeli právo Čechů na český jazyk. Nejhorší situace byla ve Slezsku, které se postupně do roku 1873 zcela germanizovalo. Bylo zde nařízeno, aby se děti v 1. třídě naučily 200 německých slov, ve 2. třídě dalších 300 slov a od 3. třídy se měly učit čtení a projednávání článků v němčině. Od 5. třídy potom vyučovány v němčině všechny předměty kromě náboženství.¹²

⁹ ŠAFRÁNEK, 1918, str. 192

¹⁰ ŠAFRÁNEK, 1918, str. 143

¹¹ ŠAFRÁNEK, 1918, str. 115

¹² AUERHAN Jan, *Česká politika, díl 5.*, Praha, 1913, str. 282

Výrazné změny přinesl rok 1867, jejichž hlavním zdrojem bylo rozdělení rakouské monarchie na rakouskou a uherskou část. Nová ústava z prosince 1867 mj. vyhlásila právo všech národů na vzdělání ve vlastním jazyce (aniž by byl někdo nucen učit se cizímu jazyku, což v praxi zcela nefungovalo). Velmi významnou změnou v ústavě týkající se školství bylo značné omezení vlivu církve na školství, významným krokem v tomto směru se stal říšský zákon z května 1868, který vyhlásil pravidla o postavení školy k církvi a o úloze státu ve školství.¹³ Tento zákon vyhlásil, že nejvyšší dohled nad školstvím má stát a církev nadále řídí jen vyučování náboženství a do výuky jiných předmětů nemá nárok zasahovat. Učitelem se nově mohl stát každý bez ohledu na náboženství, musel naopak prokázat způsobilost k této profesi. V roce 1867 bylo také obnoveno ministerstvo kultu a vyučování, které stálo v čele všeho školství. V květnu 1869 vše potvrdil a rozšířil zákon o obecném školství. Zákon vycházel ze zmíněných zákonů z roku 1867, znovu potvrdil úlohu státu jakožto hlavního činitele při řízení školství, potvrdil, že učitelem může být každý bez ohledu na náboženství a školu odloučil od církve, když stanovil jako další učební předměty přírodovědu, zeměpis, dějepis, kreslení, tělocvik, zpěv aj. Zákon navíc stanovil osmiletou povinnou školní docházku s tím, že osnovy a učebnice určí centrálně ministerstvo kultu a vyučování. Pro zájemce o učitelské místo byly zřizovány učitelské ústavy a cvičné školy.

Po vydání zákonu v roce 1869 pokračoval rozvoj nových typů středních škol. Vznikaly tzv. reálky a reálná gymnázia, jejichž význam oproti klasickým gymnáziím stále narůstal. Vznikaly také nové školy obecné a měšťanské, které byly předstupněm pro školy střední. Měšťanky měly za úkol připravit žáky více pro reálný život, teoretické znalosti se pak získávaly na středních školách. Roku 1869 byl schválen moravský zákon o reálkách, 1870 byl tentýž zákon schválen také ve Slezsku a od roku 1874 v Čechách. Byl zdůrazněn všeobecně vzdělávací účel reálek se zvláštním zřetelem k matematicko-přírodovědným disciplínám. Za povinné předměty pro reálky byly stanoveny náboženství, jazyk vyučovací, francouzština, angličtina, zeměpis, dějepis, logika, matematika, geometrie, přírodopis, fyzika, chemie, kreslení, rýsování, krasopis, tělocvik. Toto zaměření z reálek vytvořilo

¹³ VESELÁ, 1972, str. 31

plnohodnotnou a rovnocennou školu ke gymnáziím.¹⁴ Takto upraveny se začaly reálky rozvíjet především v českých zemích.

Dalším typem středních škol bylo reálné gymnázium, které mohlo fungovat samostatně nebo mohlo být spojeno s vyšším gymnáziem či vyšší reálkou. Byly proto vytvořeny společné osnovy pro nižší oddělení obou škol a pro vyšší oddělení.

Od 80. let 19. století byly stále více zakládány nové české školy. V letech 1880-1882 bylo otevřeno české státní gymnasium v Praze v Žitné ulici. O rok později bylo založeno gymnázium na Smíchově. Převzaty do české státní správy byly školy v Mladé Boleslavi, v Klatovech či Pardubicích. Po roce 1882 tento vývoj pokračoval. Především se dařilo státu převzít stávající školy od obcí, čímž se těmto obcím finančně ulehčilo. Nedařilo se stejným způsobem všude. Např. v roce 1886 se nepodařilo otevřít soukromé gymnázium v Příboře, rozšířit české gymnázium v Kroměříži nebo vůbec zřídit české pobočky při gymnáziu ve Valašském Meziříčí. Mezníkem, kdy se opět začalo českému školství dařit ve zřizování českých škol, byly Badeniho jazykové reformy. Ty dovolily užívat český jazyk na nižších úřadech a u nižších soudů. Díky tomu se rozvíjely školy s českým vyučovacím jazykem. V 90. letech 19. století byly zřízeny české střední školy ve Dvoře Králové, v Praze byly zřízeny na Malé Straně dvě české školy z původního reálného gymnázia a na Královských Vinohradech byla zřízena česká reálka. Reálky následovaly např. též v Lounech, Kostelci nad Orlicí, Prostějově, Kyjově a v dalších městech. Obecně by se dala 90. léta 19. století v rakouském školství nazvat jakýmsi závodem o to, který z národů založí více škol.¹⁵

Poslední zásadní změny ve školství za trvání Habsburské monarchie přinesla Marchetova reforma z roku 1908. Jednalo se o definitivní zavedení reálných gymnázií, přičemž se mírně změnila jejich náplň osnov. Přestalo být výrazné rozdělení na gymnazijní a reálnou větev a učební osnovy se začaly plnit předměty v ideální kombinaci z obou škol.¹⁶

České střední školství však nikdy nedosáhlo rovnoprávného postavení se školstvím německým. Povedlo se však v polovině 19. století prosadit češtinu jako povinný

¹⁴ VESELÁ, 1972, str. 33

¹⁵ ŘEZNÍČKOVÁ, 2007, str. 25

¹⁶ ŘEZNÍČKOVÁ, 2007, str. 28

předmět a poté už byl jen krok k celému vyučování v českém jazyce. Všechny učební plány se však vytvářely stále ve Vídni, pro německé školy a české školy je pak přebíraly a mohly jen málo upravovat. To znamenalo nevyhovující zaměření některých předmětů. Např. v dějepise se opomínala výuka důležitých českých historických událostí jako je např. samotný vznik a vývoj Českého státu nebo Třicetiletá válka.

Co vše se na jednotlivých školách vyučovalo, dobře ukazují učební osnovy a plány. Osnovy vznikaly centrálně pro všechny státní školy, ale řídily se jimi i ostatní školy, jejichž zřizovatelem nebyl stát, ale např. obec. V 2. polovině 19. století tyto osnovy vytvořili Exner s Bonitzem a předložili je v rámci reformy. Jejich učební plán v podstatě vydržel až do 60. let 19. stol. Ve větší míře se v tomto plánu začaly prosazovat přírodní vědy a jako vyučovací jazyky se začínají prosazovat vedle němčiny i ostatní zemské jazyky. Ruší se latina jakožto vyučovací jazyk.

Zvláštní postavení na českých středních školách měla vždy němčina. Ta sice přestala být v 60. letech 19. století vyučovacím jazykem a stala se tak teoreticky nepovinným předmětem, ale i mezi nepovinnými předměty si uchovala svoje výsadní postavení. I když to již nebyl povinný předmět, německy se učili v podstatě všichni studenti, neboť v tehdejší společnosti a pro uplatnění se na pracovním trhu byla němčina nepostradatelným jazykem. Ovšem našli se i tací, kteří hodiny němčiny bojkotovali úmyslně jako projev svého vlastenectví.¹⁷

Výuka probíhala obdobně jako u českého jazyka. V nižších odděleních škol se výuka zaměřovala především na morfologii a základní pravidla syntaxe. Učitel pracoval s články, které se důkladně rozebíraly a následně i memorovaly zpaměti. Postupně se žáci učili jednoduché překlady a následně pracovali i s originálními články. Na vyšších odděleních byla hlavní náplní výuky práce s textem, četba a jejich rozbor. Poslední ročníky byly vyhrazeny pro německou literaturu.¹⁸

Na české střední školy přicházeli studenti ve větší míře také z nižších sociálních vrstev. Aby si školu mohly rodiny dovolit, musel student prospívat výborně, neboť

¹⁷ ŘEZNÍČKOVÁ, 2007, str. 60

¹⁸ ŘEZNÍČKOVÁ, 2007, str. 60

tehdy se mu odpouštělo placení školného, což jeho rodině významně finančně ulehčilo.¹⁹

¹⁹ ŘEZNÍČKOVÁ, 2007, str. 103

2.0 Jednotlivé typy škol v Rakouské monarchii a výuka němčiny na těchto školách

2.1 Měšťanská škola

Měšťanské školy se vyvinuly z tzv. podreálek. Měly zaplnit mezeru mezi obecným a středním školstvím. Měšťanské školy měly poskytovat vzdělání vyšší, než lze dosáhnout na škole obecné a měly zároveň sloužit jako přípravná škola na odbornou školu, která netrvala v podmínkách pro přijetí na absolvování střední školy. V praxi to znamenalo, že měšťanské školy byly především přípravkou pro školy průmyslové a rolnické a také předstupeň pro učitelské ústavy. Mimo hlavní vyučovací předměty, kam spadá kromě vyučovacího jazyka také náboženství, dějepis, zeměpis, počtářství, se na škole vyučovaly také ruční práce, krasopis, tělocvik, psaní na stroji a výuka hry na hudební nástroj (především housle a piáno) a na dívčích školách též kuchyňské práce. Na školách s českým vyučovacím jazykem byla povinná výuka němčiny.

Měšťanská škola měla především směřovat vzdělání na průmyslovou a rolnickou oblast a také měla být přípravkou za a) pro učitelské ústavy, b) pro odborné školy, které nevyžadují předchozí středoškolské vzdělání. V Čechách měla být zřízena min. jedna měšťanka v každém politickém okrese, na Moravě měla být zřízena v každém okrese, kde ještě není reálka.²⁰

Měšťanské školy se v některých rysech postupně přiblížily spíše systému střední školy. Zavedlo se stejné známkování, zavedeno bylo též pololetní vysvědčení a s tím i pololetní prázdniny. V roce 1910 byly vydány *Vzorné osnovy učebné pro měšťanské školy chlapecké a dívčí s českou řečí vyučovací*. Němčina byla vyučována sice nepovinně, ale zato ve všech ročnících po 3 hodinách týdně. To znamenalo celkem dokonce o 1 hodinu němčiny více, než na školách s německým vyučovacím jazykem.²¹

České měšťanské školy měly ovšem pomalejší rozvoj, než školy německé. Do roku 1888 bylo otevřeno jen málo takových škol, na Moravě dokonce jen 12. V roce 1912

²⁰ AUERHAN, 1913, str. 305

²¹ KÁDNER, 1929, str. 183

ale bylo v Čechách celkem už 615 měšťanských škol, z toho 376 českých. To sice bylo více, než škol německých, co se ale týká počtu zájemců na volná místa, škol byl pro české žáky pořád mírný nedostatek. Zákon tehdy předepisoval, že v každém okrese není nutno mít víc, než jednu školu tohoto typu. A tak to v praxi znamenalo, že na mnoha místech nebylo možno otevřít školu pro 14 000 českých dětí, protože tam již byla otevřena škola pro 1700 dětí německých.²² Tento nepoměr trval až do 1. světové války.

Zákon říšský, tzv. Hasnerův, z roku 1869 o měšťanských školách říká následující: „Školy měšťanské zřízeny jsou k tomu, aby poskytovaly těm, kteří nechodí do školy střední, vzdělání vyššího, nežli jest to, jehož dojítí mohou na obyčejné škole obecné. Na školách měšťanských, které nejsou německé, poskytnuto buď příležitosti naučiti se jazyku německému. Když k tomu přivolí školní úřad zemský, může se na školách měšťanských také vyučovati některému cizímu jazyku živému, však způsobem neobligátním.“²³

2.2 Střední školy

Střední školství v Rakouské monarchii v 19. století se dělilo na gymnasijní a reálnou větev. Jejich kombinací postupně vznikla reálně-gymnasijní větev. Gymnázium je vůbec nejstarším druhem střední školy, respektive tento název, neboť gymnázium existovalo již v době klasického starověku. Úkolem těchto starověkých gymnázií bylo především tělesný výcvik a příprava chlapců k vojenské službě, ale docházeli tam i starší občané, umělci, filosofové, kteří s chlapci rozmlouvali o nejrůznějších předmětech.

2.2.1 Gymnázium

Gymnázium 19. století se zrodilo v roce 1849, kdy byla za vlády ministra Lva Thuna vydána *Organisační osnova gymnasií a reálek v Rakousku* (práce F. Exnera

²² KÁDNER, 1929, str. 186

²³ KASPER Tomáš, KASPEROVÁ Dana, *Dějiny pedagogiky*, Praha, 2008, str. 101

a H. Bonitze). Gymnázium zde bylo charakterizováno takto: mělo poskytovat vyšší všeobecné vzdělání za podstatného použití starých klasických řečí a jejich literatur a tím studenta připravit na univerzitní studium. Gymnázium se po připojení dvouletého filosofického kurzu měnil z šestitřídního na osmitřídní a navíc se rozdělovalo na vyšší a nižší (každé o 4 ročnících). Reáliím je věnována větší pozornost než dříve a humanitní a reální předměty jsou vyučovány ve větší spolupráci.

Jako příklad gymnázia z 2. pol. 19. století můžeme uvést státní gymnázium v Hradci Králové, které bylo počestěno. Při počestování škol hrál důležitou roli také fakt, zda je dostatek kvalifikovaných učitelů schopných vyučovat v českém jazyce. V praxi to tedy znamenalo, že ne všechny školy mohly hladce přejít na vyučování výhradně v českém jazyce, neboť ne všichni vyučující by toto zvládli. V Hradci Králové se tedy na gymnáziu v roce 1862 vyučovalo česky kromě samotné výuky českého jazyka také náboženství, latina, řečtina, zeměpis a matematika, přičemž při překladech latinských a řeckých spisů se překládalo také do němčiny. Dějepis se česky vyučoval pouze v nižších třídách a ještě navíc mohli být žáci při opakování tázáni i německy. Ve vyšších třídách bylo vyučování dějepisu pouze německé. Technické výrazy a terminologie předmětů byly vykládány v obou jazycích.²⁴ Obdobně to s vyučovacím jazykem vypadalo i na dalších gymnáziích, např. v Klatovech, Jičíně, Písku, atd.²⁵

Gymnázia s drobnými obměnami zůstala v zásadě nezměněna až do roku 1909, kdy byly vydány nové učebné osnovy. Osnovou z 20. března 1909 pro německá a z roku 1910 pro česká gymnázia se zvětšil počet povinných předmětů. Nově byl povinně zaveden tělocvik a kreslení. Na českých gymnáziích ještě navíc přibyl druhý zemský jazyk, tedy němčina, kvůli čemuž se zmenšil počet hodin latiny. Němčina měla týdně 30-32 hodin na třídu, tedy stejně jako čeština. Od roku 1912 docházelo k postupnému zavádění češtiny jakožto povinného předmětu na gymnáziích s německým vyučovacím jazykem. Analogicky podle toho se postupovalo též v českých gymnáziích s němčinou, která do té doby nebyla všude povinná.

²⁴ ŠAFRÁNEK, 1918, str. 210

²⁵ ŠAFRÁNEK, 1918, str. 209

Osnova pro gymnázia s českým vyučovacím jazykem vypadala v roce 1910 následovně ^{26 27}

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
čeština	6	3	3	3	3	3	3	3
němčina	5	4	3	3	3	3	3	3
franština	-	-	5	3	3	3	3	3
latina	-	7	6	6	6	6	6(3)	5(3)

2.2.2 Reálky

Až do počátku 19. století bylo gymnázium jediným typem střední školy. Tudiž mladí lidé, kteří se chtěli věnovat nějakému praktickému oboru (např. řemeslníci a kupci) a zároveň chtěli získat co nejvyšší možné vzdělání, neměli před vznikem reálek jinou možnost, než docházet na gymnázium, kde se ale učili předmětům pro svoji praxi v podstatě nepotřebným. Potřeba lidí vzdělaných v jednotlivých oborech však rostla, a tak si města začala sama zřizovat reálné školy. Roku 1770 byla založena v Praze Reálná obchodní akademie. Roku 1833 k tomu byla založena Královská stavovská reálná škola, která byla dvoutřídní a měla sloužit jako příprava pro polytechnickou školu.

Exner-Bonitzovou reformou se staly reálné školy šestitřídními a důraz ve vyučování měl být kladen na moderní jazyky a jejich literaturu. První šestitřídní reálka byla otevřena v Praze roce 1849.

Nižší reálky měly za úkol připravovat žáky pro praktický život, a proto jeden ze čtyř ročníků sloužil k praxi. Teoretická část studia mohla být jednoletá, dvouletá i tříletá. Pokud byla dvouletá, slučovala se vždy se školou obecnou. Vyšší reálky byly tříleté školy, pro něž bylo podmínkou splnění nižší čtyřleté reálky. Školy zřizovaly obce, a protože byly považovány za velice přínosné školy, bylo jich zřizováno po Čechách i na Moravě opravdu hodně. Zpočátku reálky připravovaly svoje žáky především pro

²⁶ Pro účely mé práce jsem vybrala z osnovy pouze jazykové předměty. Stejným způsobem postupuji v celé práci.

²⁷ KÁDNER, 1929, str. 252

technické a průmyslové obory, avšak se vzrůstajícím počtem odborných průmyslových škol se reálky vrátily ke všeobecnému vzdělávání.

Do roku 1861 bylo zřízeno 38 reálek, z čehož ale celé 2/3 těchto škol byly německé s německým vyučovacím jazykem. Školy byly zřízeny např. v Brně, Olomouci, Opavě, Písku, Kutné Hoře, Pardubicích atd. Za opravdu českou reálku však byla považována pouze ta pražská a i zde se některé předměty vyučovaly německy (ve vyšších ročnících např. matematika). Obdobná situace byla i na ostatních reálkách v Čechách a na Moravě. Např. reálky v Kutné Hoře, Písku nebo v Pardubicích sice byly zřízeny českými obcemi jako české, ale vyučovacím jazykem byla čeština i němčina. Které předměty byly vyučovány česky a které německy nebylo pevně stanoveno, pravděpodobně se tak dělo v souvislosti s aktuálním stavem pedagogického sboru. Jak zmiňuji v kapitole o učitelích, ne vždy byl dostatek učitelů schopných vyučovat daný předmět česky. A tak např. v Kutné Hoře byla matematika, fyzika či kreslení vyučováno německy, zatímco tytéž předměty v Písku česky atp. Teprve výše zmíněným zákonem z ledna 1866 se staly reálky v Praze, Kutné Hoře, Písku, Litomyšli, Plzni a Pardubicích opravdu českými s českým vyučovacím jazykem ve všech předmětech.²⁸

Hasnerovým zákonem z roku 1869 byly reálky prodlouženy o tři ročníky a do výuky byly zavedeny dva cizí jazyky. Bylo také zavedeno rozdělení po vzoru gymnázií na nižší a vyšší oddělení.²⁹ Od roku 1874 patřily reálky pod státní správu. Učební osnovou z roku 1879 se reálky stále více přibližovaly obsahem vyučované látky k osnovám gymnaziálním, ačkoli důraz byl stále kladen na moderní jazyky namísto těch klasických.

Pro české reálky byla v roce 1874 stanovena tato osnova:³⁰

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.
čeština	4	4	3	3	3	3	3
němčina (neobl.)	5	5	4	3	4	3	3

²⁸ ŠAFRÁNEK Jan, Za českou osvětu, Praha, 1898, str. 137

²⁹ KÁDNER, 1929, str. 258

³⁰ KÁDNER, 1929, str. 258

Pro české reálky na Moravě byla navíc v osnovách povinná také francouzština, a sice od II. třídy s počtem 5 hodin týdně a od IV. třídy po 3 hodinách.

Nová osnova z roce 1879 přidává více hodin jazykům a naopak omezuje matematiku. Co se týká němčiny, v I. třídě bylo 5 hodin, ve II. a III. třídě 4 hodiny a ostatní ročníky shodně po 3 hodinách.

2.2.3 Reálná gymnázia

Jak již bylo naznačeno, v 19. století začal upadat význam klasických jazyků, řečtiny a latiny, které nebyly v praxi tolik využívány. Na gymnáziích byl však na tyto jazyky stále kladen větší důraz než na ostatní jazyky, a proto se přistoupilo ke zřízení gymnázií s více všeobecnou výukou, tzv. reálná gymnázia. Až do vydání zákona gymnazijního v roce 1872 se zřizovala reálná gymnázia provizorně.

Od klasického gymnázia se reálné gymnázium lišilo hlavně výukovou jazyků. Místo řečtiny byla od 3. ročníku zavedena francouzština a ve všech čtyřech ročnících bylo zavedeno kreslení jako povinný předmět. Velký zájem o nový typ školy způsobil, že v roce 1872 bylo ze 101 gymnázií 32 reálných a jejich počet rostl. První škola tohoto druhu s českým vyučovacím jazykem byla otevřena roku 1862 v Táboře a osnovu vytvořil první ředitel školy Václav Křížek.³¹

Osnova vypadala následovně:³²

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
čeština	2	2	2	2	2	2	2	3
němčina	4	4	4	4	3	3	4	4
latina	6	6	6	6(-)	5(-)	6(-)	6(-)	5
řečtina	-	-	4(-)	4(-)	4(-)	5(-)	4(-)	5
franština	-	-	-	-(3)	-(2)	-(2)	-(2)	-

³¹ KÁDNER, 1929, str. 266

³² KÁDNER, 1929, str. 267

Jak vypadala konkrétní náplň této osnovy, uvádím v kapitole *Srovnání učebních osnov*, v níž srovnávám učební osnovu reálného gymnázia z roku 1902 a učební osnovu vybraného pražského gymnázia z roku 2015.

V roce 1872 musely být tyto osnovy ale změněny, neboť bylo rozhodnuto, že od III. třídy se reálná gymnázia budou dělit na gymnazijní a reálnou větev, a sice zatím jen v určitých předmětech, od V. třídy se měla rozcházet zcela.

Počet reálných gymnázií ale v následujících letech klesal. Jejich výhody se s úpravami osnov na gymnáziích a reálkách začaly ztrácet. Jako jeden z důvodů pro úpadek lze uvést i menší zájem o tento typ školy, neboť požadavky na studium byly o něco větší než na gymnázium nebo reálce. V roce 1861 tak zbylo v Čechách a na Moravě jen 6 škol tohoto typu s českým vyučovacím jazykem. Roku 1877 Ministerstvem kultu a vyučování výnos, aby i na klasických gymnáziích bylo zavedeno kreslení a všechny učitelské sbory byly vyzvány, aby se poradily, jestli by nebylo lepší rozdělení gymnázií přeci jen zrušit. Tímto nátlakem shora bylo dosaženo, že většina reálných gymnázií se přeměnila zpět na ta klasická.

2.2.4 Dívčí střední školy

Školy zůstávaly pro dívky dlouho nepřístupné. Teprve po vydání provizorního zákona o soukromém vyučování ze dne 27. června 1850 začaly vznikat soukromé školy, které mohly navštěvovat dívky. Existovaly dva druhy škol. Prvním z nich byly Vyšší dívčí školy neboli lycea. Ta měla za úkol poskytnout dívkám vyšší všeobecné vzdělání. Navazovaly na obecnou školu a byly šestitřídní. Učební osnova se hodně podobala osnově reálných škol. Roku 1898 bylo podobných škol v Rakousku 20, v roce 1863 byla škola zřízena i v Praze.

Druhým typem dívčích škol byly střední dívčí školy, které měly dívky připravit na studium na vysoké škole. Osnova byla zcela přejata z chlapeckých středních škol.

Roku 1890 bylo založeno v Praze první dívčí gymnázium, teprve v roce 1892 následovalo dívčí gymnázium ve Vídni a v roce 1896 v Krakově.

Všeobecně však panoval nesouhlas, že by dívky měly vzděláním konkurovat mužům místo toho, aby se připravovaly na rodinný život. Roku 1900 vydalo Ministerstvo kultu a vyučování výnos, kterým reorganizoval dívčí vzdělávání. Školy byly nově šestitřídní a vyučovaná látka byla rozložena tak, aby dívky měly vedle školy dostatek času k plnění domácích povinností.

3.0 Učitelé a profesori

Učitelé a budoucí profesori neměli ještě v polovině 19. století přesně stanoveno, jaké mají mít vzdělání, aby mohli toto povolání vykonávat. Vzdělávání budoucích učitelů si většinou řešila gymnázia sama podle svých vlastních předpisů. Místa na státních ústavech pro učitele byla obsazována nejprve na základě konkurzů, neboť míst bylo málo. Velkou změnu ve vzdělávání budoucích učitelů přinesla již několikrát zmíněná Bonitz-Exnerova reforma. Budoucí učitelé se nově vzdělávali na filozofické fakultě, která k tomuto účelu byla přebudována. Prostor na to vznikl přičleněním dvouletého filozofického studia ke čtyřletému gymnáziu. Studium na filozofické fakultě navíc bylo teprve tehdy zrovnoprávněno s ostatními fakultami. Hlavní náplní tedy byla příprava budoucích učitelů pro gymnázia a reálky. Studium trvalo 3 tři roky, budoucí učitel si již vybral svoji specializaci a studoval primárně svůj předmět, který posléze chtěl v praxi vykonávat. Kromě těchto přednášek byl povinen navštěvovat také přednášky z filozofie, pedagogiky, němčiny, a pokud byla vyučovacím jazykem čeština, tak také přednášky z češtiny.³³ Podobný systém v podstatě platí i dnes, s tím rozdílem, že vyučovacím jazykem je dnes automaticky čeština. Na závěr studia byly zavedeny komise, které přezkoušely budoucího učitele z jeho znalostí. Náročná zkouška se skládala ze tří částí, jako první byla zařazena domácí písemná práce, která měla tyto podmínky: „*Kandidát musel práci vypracovat ze svého hlavního předmětu a musel sepsat i elaborát na téma z pedagogiky. Konkrétní zadání si uchazeči nevolili podle své chuti a zaměření, ale bylo jim předem určeno zkušební komisí. Zkušební komisař mohl zadat cokoli, takže kandidáti někdy zpracovávali témata, o která sice už nikdy ve vyučování nezavádili, zato je měl rád jejich zkoušející.*“³⁴ Na vypracování takovéto domácí písemné práce však měli kandidáti časový prostor tří měsíců a o témata prací si mohli požádat dostatečně včas. Domácí písemná práce však nebyla jedinou písemnou zkouškou, následovala písemná práce z hlavního a vedlejšího předmětu. Tu mohl budoucí učitel napsat jedině za předpokladu úspěšného splnění domácí písemné práce. Na písemnou práci z hlavního předmětu měl zkoušený student čas deset hodin, na vypracování práce z vedlejšího předmětu měl hodin pět. Student si sám mohl zvolit, který studovaný předmět je pro něj hlavní a který vedlejší. Rozhodování

³³ ŘEZNÍČKOVÁ, 2007, str. 145

³⁴ ŘEZNÍČKOVÁ, 2007, str. 146

u studentů ovlivňoval fakt, že vedlejší předmět mohl pak vyučovat maximálně na nižším gymnáziu. Navíc zkušební komise mohla budoucímu učiteli při jeho slabším výkonu při zkoušce potvrdit aprobaci právě jen pro nižší gymnázia i z předmětu hlavního.³⁵ Absolvování takové zkoušky pro výkon učitelského povolání však nebyly automatickým zakončením studia, ale studenti si za ně museli platit na tehdejší poměry nemalé částky. Tento systém přípravy učitelů přetrval jen s drobnými změnami až do vzniku samostatného Československa. Větší změnu průběžné reformy přinesly jen v kombinacích povolených aprobací. Kromě zavedených kombinací jako např. klasické jazyky – vyučovací jazyk, dějepis – zeměpis, matematika – fyzika apod. byly zavedeny kombinace latiny s živým jazykem, dějepis – čeština, biologie – zeměpis a také nová kombinace tělesná výchova – živý jazyk.³⁶

Učitelé praxi zahajovali tzv. zkušebním rokem, kdy působili na vybrané škole bez nároku na plat a pod vedením zkušeného učitele první půl rok hospitovali v hodinách a druhý půl rok mohli pod dohledem zkušeného učitele vyučovat pouze jeden ze svých předmětů pouze v jedné třídě.

V roce 1869 se novým zákonem stalo učitelství veřejným úřadem, který měl být dostupný všem občanům bez rozdílu náboženství. Vzdělání měli učitelé získávat na čtyřletých ústavech s maturitou. Ta ale budoucí učitele opravňovala jen k tzv. zatímnímu vyučování, pro tzv. definitivu bylo třeba ještě složit zkoušky způsobilosti.³⁷ Zkouška se musela vykonat z některého ze tří předepsaných oborů. Pro další vzdělávání učitelů byly zřízeny kurzy na univerzitách nebo také na vysokém učením technickém. Pamatovalo se i na další průběžné vzdělávání učitelů. To mělo být zajištěné vydáváním pedagogických časopisů a zřizováním pedagogických knihoven.

Ve zmíněném zákoně z roku 1869 byl také stanoven minimální plat učitele. Měl být stanoven takto: „...aby učitel a mladší učitel, jsa prost všelikého mu překážejícího zaměstnání vedlejšího, mohl se vsí síly povolání svému oddávati a také rodinu svou dle poměrů místních vyživovati.“³⁸

³⁵ ŘEZNIČKOVÁ, 2007, str. 146

³⁶ ŘEZNIČKOVÁ, 2007, str. 148

³⁷ KODEDOVÁ Oldřiška, *Dějiny českého a slovenského učitelstva*, Praha, 1970, str. 28

³⁸ KODEDOVÁ, 1970, str. 28

Konkrétně říká Hasnerův zákon o vzdělávání učitelů toto: „*Učitelé a učitelky, jichž bude potřebl, vzdělávati se budou v ústavech učitelských dle pohlaví chovancův oddělených.*

Při každém takovém ústavě zřídí se za příčinou praktického vzdělání chovanců škola obecná jako škola cvičná a vzorná, a při každém ústavě ku vzdělávání učitelek zřídí se také zahrádka dětská.

Kurs vzdělávací trvá čtyři léta.

Kterým jazykem má na těchto ústavech se vyučovati, ustanoví k návrhu zemského úřadu školního ministr vyučování, ač nevyměří-li se nic jiného zákonem zemským. Kde toho vyhledává potřeba, budiž chovancům poskytnuto také příležitosti ke vzdělání v některém jazyce vlasteneckém, aby nabyli způsobilosti vyučovati v případě potřeby také jazykem tímto.

Po dokonáném kurse vyučovacím podniknou chovanci učitelství přísnou zkoušku ve všech předmětech, jimž se na ústavě učitelském vyučuje, a když dosti učiní tomu, čeho dle předpisu se vyhledává, obdrží vysvědčení dospělosti.

Vysvědčení dospělosti činí kandidáta způsobilým jedině k tomu, aby mohl zřízen býti za mladšího učitele nebo za provisorního učitele. Aby však mohl definitivně ustanoven býti za učitele, potřebl má vysvědčení způsobilosti učitelské, kteréhož nabude zkouškou způsobilosti, když byl nejméně dvě léta ve škole a prakticky vyučoval.“³⁹

Po zavedení všech novinek zákona ale panoval nedostatek učitelů na školách. Staří učitelé byli hromadně propouštěni kvůli věku a mladí učitelé se teprve vzdělávali na zmíněných čtyřletých učitelských ústavech. Tyto ústavy byly proto přechodně zkráceny na tříletou docházku a novými učiteli se mohli stát také absolventi gymnázií a reálků, kteří ještě absolvovali jednoletý kurz. Nedostatek učitelů na školách se podařilo vyrovnat až v roce 1880.⁴⁰ Největší počet učitelů pak působil na školách obecných a s rozvojem měšťanských škol stále více přibývalo učitelů s nějakou odborností. Tito učitelé byli velmi ceněni a také oni si svou hodnotu, kterou jim jejich odbornost zvyšovala, uvědomovali. Učitelky naopak tvořily jen malou část celkového

³⁹ KASPER, KASPEROVÁ, 2008, str. 104

⁴⁰ KODEDOVÁ, 1970, str. 29

počtu učitelů, navíc mohly zpočátku vyučovat jen na dívčích školách a v nejnižších třídách chlapeckých či smíšených škol.

Od učitelů na měšťanských a obecných školách se odlišovali učitelé škol středních, tedy učitelé na gymnáziích a reálkách. Tito učitelé byli zařazení do jiné platové třídy a užívali titulu c. k. profesor. Při slavnostních příležitostech museli tito učitelé vystupovat v uniformách. Jejich vzdělávání probíhalo na univerzitách trvající tři roky. S rozvojem odborného středního školství po roce 1867 pak vznikla ještě další skupina odborných učitelů, a sice vysokoškolsky vzdělaných odborníků v daném oboru, kteří byli zařazení na stejnou úroveň jako c. k. profesori.⁴¹

Profesorský sbor na školách, zvláště na těch středních, byl pevně stanoven. Např. na gymnáziu bylo 14 učitelských míst včetně místa ředitelského a to bez ohledu na velikost školy a počet žáků. V učitelském sboru navíc existovala pozice tzv. suplenta, tedy dočasné učitele, kteří byli přijímáni jako náhrada za učitele dlouhodobě nemocné či náhle zemřelé. Suplent ovšem nikdy neměl své místo jisté, vždy byl přijat jen na pevně stanovenou dobu a po jejím uplynutí byl většinou propuštěn. Navíc suplenti nebyli na rozdíl od učitelů placeni přes prázdniny a ani nebylo pevně stanoveno, za jakých podmínek může být suplent jmenován řádným učitelem.⁴² Nejvyšším členem pedagogického sboru byl samozřejmě ředitel, který musel splňovat podmínku dlouholeté pedagogické praxe, aby mohl být jmenován ředitelem. V případech gymnázií toto jmenování prováděl sám císař, ředitelé reálek byli jmenováni ministrem vyučování. Ředitelé se nejvíce věnovali úředním záležitostem souvisejícími s fungováním školy, ale také měli minimální úvazek 6 – 8 hodin vyučování.⁴³ Profesor byl státní úředník, a jakožto státní úředník musel dodržovat určitá pravidla, která z toho plynula. Jedním z nich bylo i správné politické jednání, tedy být v souladu s vládou. Na začátku praxe také musel učitel složit přísahu, ve které se mj. zavázal k loajalitě k panovníkovi nebo k podpoře mravnosti a zbožnosti u žáků. Společenská prestiž profesorů a učitelů byla vysoká. Na malých městech obzvláště. Společenské postavení je ale zavazovalo k určitému chování nejen na veřejnosti, ale prakticky kdykoliv a kdekoliv. „*Profesor byl povinen navazovat ve svém působišti společenské kontakty, zapojit se do správných společností a účastnit se správných akcí, tedy navštěvovat*

⁴¹ KODEDOVÁ, 1970, str. 31

⁴² ŘEZNIČKOVÁ, 2007, str. 150

⁴³ ŘEZNIČKOVÁ, 2007, str. 153

správné plesy, divadelní představení nebo i správní restaurace.“⁴⁴ Od učitelů se také očekávala vědecká činnost, jejíž výsledky se uveřejňovaly nejen ve výročních zprávách školy, ale také v místních novinách. V 2. polovině 19. století se také mnoho učitelů věnovalo tvorbě nových učebnic.

Zákon o spolčovacím právu ze 70. let dovoľoval nově učitelům zakládat také různé učitelské spolky a organizace. Tyto organizace byly zpočátku organizovány velmi volně a sdružovali se v nich především učitelé obecných a měšťanských škol. Učitelské organizace ale měly celkově velký význam na definitivním odpoutání se učitelů od církve. *„Na schůzích se konaly vzdělávací přednášky a řešily se tam i různé pedagogické i metodické problémy i některé otázky politické, například obrana českého školství proti německému nadprávi.*“⁴⁵

Postavení učitelů budované od zavedení zákona z roku 1869 se novým zákonem z roku 1883 opět zhoršilo. Bylo ponecháno ustanovení, že učitelem se může stát občan rakouské monarchie bez ohledu na náboženství, ale správcem školy už se mohl stát jen učitel náboženství, který byl schopen vyučovat náboženství podle vyznání většiny žáků školy. Navíc byla učitelům uložena povinnost vykonávat dozor při náboženských cvičeních a museli své žáky doprovázet do kostela a na církevní akce. Dále bylo zákonem umožněno stíhat učitele, pokud svým chováním ohrozili váženost učitelského stavu, což v praxi znamenalo možnost způsobovat nepříjemnosti politicky nepohodlným učitelům.⁴⁶

V roce 1886 prošly další změnou i vzdělávací ústavy pro učitele. Došlo k omezení pedagogického učiva ve prospěch náboženství, hry na klavír a varhany.⁴⁷

Poté, co byla v roce 1885 založena Zemská ústřední jednota učitelů měšťanských škol v Čechách a později také na Moravě, byla založena i Jednota českých učitelek.

„Učitelé vedli své žáky k lásce k vlasti, k rodnému jazyku i k porozumění národní i světové kultuře. Učili je vážit si pokrokových tradic.“⁴⁸

⁴⁴ ŘEZNÍČKOVÁ, 2007, str. 162

⁴⁵ KODEDOVÁ, 1970, str. 32

⁴⁶ KODEDOVÁ, 1970, str. 35

⁴⁷ KODEDOVÁ, 1970, str. 35

⁴⁸ KODEDOVÁ, 1970, str. 47

3.1 Učitelky

Profese učitelky byla považována jako jedna z mála za slučitelnou s úlohou ženy. U nejmladších dětí většinou figurovala kojná, později ale chlapci dostali vždy výhradně učitele a dívky měly dostat východu a vzdělání od svých matek. Žena se tedy jako učitelka mohla zpočátku uplatnit pouze jako rodilá mluvčí při výuce cizích jazyků. Většinou se učitelkami stávaly vdovy, ženy ve věku, kdy je jejich děti již nepotřebovaly a manžele již neměly. Méně často pak vyučovaly také ženy vdané. Ty byly většinou z dobře situovaných rodin zaručujících výbornou výchovu. Ženy ale stejně vyučovaly maximálně ruční práce a jiné typicky ženské dovednosti. Učitelské zkoušky tedy pro ně byly považovány za zbytečné. Tyto zkoušky skládaly žen jen výjimečně jako např. Honorata Zapová či Bohuslava Rajská.⁴⁹ Vznik kurzů přímo pro ženy učitelky zavedla vláda v roce 1849. Tyto kurzy byly dvouleté a přijímaly se dívky minimálně 16tileté.⁵⁰ Příslušnou kvalifikaci pro výuku na soukromých středních školách ženy mohly získat na německém učitelském ústavu či na soukromém dívčím pedagogiu založeném v roce 1866 při škole sv. Anežky. Absolventky těchto škol však nemohly vyučovat na veřejných školách.

Teprve Hasnerův zákon z roku 1869 umožnil ženám učit na dívčích a nižších chlapeckých školách. Tyto změny vedly nakonec i k založení veřejného dívčího pedagogia. To vzniklo v roce 1870 přeměnou zmíněného pedagogia u sv. Anežky na veřejnou školu. Na škole byl ale stále kladen důraz především na ovládnutí ručních prací a prohloubení výtvarného a hudebního nadání. Přesto následovaly učitelské ústavy pro dívky např. v Kutné Hoře (1891), Chrudimi (1891), Olomouci (1898) či v Českých Budějovicích, kde byla otevřena česká i německá škola.⁵¹

Veřejnost ale na ženy učitelky pohlížela spíše negativně. Pro mnohé ženy učitelky ztratily svým výběrem povolání ženskost. Nové kolegyně se mezi mužskými učiteli prosazovaly velmi těžko. Ideální učitelka měla mít dokonalé chování a nebudit přílišnou pozornost. Kariérní postup učitelek byl v podstatě nemyslitelný. Jedinou možností byla dívčí škola, tam byla šance dostat se na lepší pozici. A postupně se

⁴⁹ LENDEROVÁ Milena, *Žena v českých zemích od středověku do 20. století*, Praha, 2009, str. 428

⁵⁰ LENDEROVÁ, 2009, str. 428

⁵¹ LENDEROVÁ, 2009, str. 429

tyto šance i prohlubovaly, neboť sílily argumenty, že jen ženy dokážou mladým dívkám dobře porozumět a navíc dívky byly s ženami učitelkami ve větším nebezpečí v očích společnosti se stále upadající morálkou. Učitelky plně dokázaly své schopnosti až během 1. světové války, kdy byla nutnost nahradit mužské učitele odcházející na frontu. Byla zavedena možnost složit odbornou zkoušku, která opravňovala ženu učit na měšťanských dívčích školách.⁵²

⁵² LENDEROVÁ, 2009, str. 431

4.0 Přehled vyučovacích metod pro výuku cizích jazyků na přelomu 19. a 20. století

Než se budu v této kapitole věnovat historickému vývoji metod, domnívám se, že je vhodné připomenout, co vlastně pojem metoda, který bude v následující kapitole hodně užíván, znamená.

Samo slovo metoda je odvozeno od řeckého slova *methodos*, které znamená cestu, postup nebo návod. Ve výuce je tedy metoda způsob, jakým učitel předkládá žákům novou látku, způsob, jakým s nimi pracuje. Dle Skalkové je to „*záměrné uspořádání činností učitele i žáků, které směřuje ke stanoveným cílům.*“⁵³ Pokud se máme věnovat vývoji metod, nesmíme zapomenout, že metody se vyvíjely také v souvislosti se společenskými podmínkami a v souvislosti s rozvojem škol. Měnily se nejen celé koncepce výchovy, ale právě také metody pro výuku jednotlivých předmětů, neboť i jednotlivé předměty se postupně měnily a vznikaly nové.

Následující výčet metod si neklade za cíl podrobně sledovat jejich vývoj, ale poukázat na hlavní směry v tomto vývoji, které výrazněji ovlivnily výuku cizích jazyků.

Původně, tedy historicky v podstatě až do 17. století, se cizí jazyk vyučoval hlavně tzv. **přírozenou metodou**. Jedná se o metodu, která zakazuje žákům v hodině mateřský jazyk, neboť jeho používání narušuje plynulost užívání cizího jazyka. Nejvhodnější učitel pro tuto formu výuky je rodilý mluvčí, který neovládá mateřštinu žáků. Hlavní myšlenkou této metody je výuka cizího jazyka stejným způsobem, jakým probíhala u jedince výuka mateřštiny. Touto tzv. přírozenou metodou byly vyučovány hlavně děti zámožných rodin, které si mohly dovolit zaměstnávat rodilého mluvčího, a výuka probíhala individuálně. Můžeme se setkat i s označením **guvernantská metoda**, kdy se dítě cizí jazyk učilo od svého vychovatele či chůvy. Vychovatelé a guvernanky měli za úkol pěstovat v dětech zájem nejen o jejich jazyk, ale také o kulturu národa a literaturu.

Jazykovému vyučování se věnovali pedagogové výrazněji od 17. století. Jmenujme dva nejvýznamnější: Wolfanga Ratkeho a Jana Ámose Komenského. Komenského

⁵³ SKALKOVÁ Jarmila, *Obecná didaktika*, Praha, 1999, str. 166

koncepce výuky byla natolik nadčasová, že z ní čerpáme svým způsobem vlastně dodnes. Právě Ratke a Komenský se velmi zasloužili o prosazení národních jazyků do výuky. Nejprve by se žák měl učit věcem v mateřském jazyce, kterému dobře rozumí a teprve po několika letech výuky se začít učit cizím jazykům. Zde ale Komenský klade na žáky poměrně velké nároky, neboť prosazuje výuku hned čtyř cizích jazyků, resp. všech světových jazyků, díky nimž žák lépe pochopí svoje kulturní prostředí, neboť bude nucen jazyky mezi sebou srovnávat.⁵⁴ Komenský rozdělil výuku cizích jazyků na čtyři stupně: 1. Předsín (latinsky vestibulum). Tento stupeň by měl obsahovat několik set základních slovíček vhodných pro „*dětské žvatlaní*“⁵⁵ a tabulky se základním časováním a skloňováním. 2. Brána (Janua), která by měla obsahovat všechna základní slova, podle Komenského je to zhruba 8000 slov, která by měla být upravena v krátké věty. 3. Obydlí (Palatium). V tomto stupni jsou již obsaženy rozmanité rozhovory o nejrůznějších věcech a také rčení a pořekadla. 4. Pokladnice (Thesaurus). Poslední stupeň je v podstatě již jen četba textů od spisovatelů.⁵⁶ Komenský dále pro výuku cizích jazyků uplatňoval pravidlo, že jazyk se má učit spíše prakticky, než memorováním pravidel: „*tj. co nejčastějším slyšením, čtením, opětným čtením, přepisováním, pokusy o napodobení perem i jazykem*“⁵⁷ Dále prosazoval, že slovům se nelze učit odděleně, nýbrž jen z kontextu, nebo že cizí jazyk se máme učit jen do té míry, do jaké ho v praxi potřebujeme, neboť není důležité znát všelijaká odborná slova, pokud je pak v praxi nepoužijeme. Zároveň by se především dítě na začátku výuky mělo učit jen taková slovíčka, která umí spojit s existující věcí v jeho okolí.⁵⁸

V 18. století se ke Komenskému vrací každý po svém pedagogové Pestalozzi nebo Rousseau.⁵⁹ Dle Hrušky (In: Věstník českých professorů) se Komenského metoda výuky cizích jazyků objevuje v 18. století také v českých školách při výuce německého jazyka a Hruška Komenského vliv zařazuje do tzv. **konverzační metody**.⁶⁰ A Komenského didaktické zásady pro výuku dodržujeme i dnes. Zásada

⁵⁴ BENEŠ Eduard, *Metodika cizích jazyků*, Praha, 1970, str. 12

⁵⁵ KOMENSKÝ Jan Amos, *Didaktika velká*, Brno, 1948, str. 174

⁵⁶ KOMENSKÝ, 1948, str. 174

⁵⁷ KOMENSKÝ, 1948, str. 172

⁵⁸ KOMENSKÝ, 1948, str. 171

⁵⁹ HRUŠKA Jaroslav, *Vyučovací metody moderních jazyků, teorie i praxe*. In: ČERNÝ Karel, JENIŠTA Jaroslav, *Věstník českých professorů*, Praha, 1912, str. 260

⁶⁰ HRUŠKA In: Věstník českých professorů, 1912, str. 260

názornosti, přiměřenosti, uvědomělosti, postupnosti je dnes klíčovým prvkem výuky cizích jazyků.

Významným pedagogem 17. století byl John Locke. Tento Angličan prosazoval nutnost znalosti francouzského jazyka u chlapců ze zámožných rodin. Jeho výuku doporučoval prostřednictvím francouzských vychovatelů, takže tzv. guvernantskou metodou. Latinu dokonce nepovažoval u malých dětí za vhodnou pro vyučování a její výuku doporučoval odsunout až do dospělejšího věku. Výuku latiny na tehdejších školách kritizoval a prosazoval přirozenou metodu jako nejvhodnější způsob výuky cizího jazyka. Ovšem byl si vědom toho, že ne vždy je možnost, aby výuka touto metodou probíhala, tudíž doporučoval nahrazovat ji tzv. **metodou interlineární**. Výuka touto metodou probíhala především četbou dvojazyčných textů, kdy nad řádky textu v jednom jazyce byla vepsaná slova v jazyce druhém. Slova si měla odpovídat, tudíž jasně docházelo ke zkomoleninám textu v jednom či druhém jazyce.⁶¹

Protikladem přirozené metody byla tzv. metoda gramaticko-překladová. Tato metoda se užívala již ve středověku při výuce latiny a touto metodou se pak v podstatě výhradně vyučovalo až do přelomu 19. a 20. století, kdy se začaly prosazovat další výukové metody. Ale metoda nadále převládala až do 80. let 20. století. Gramaticko-překladová metoda klade velký důraz na teoretické znalosti jazyka, tzn. morfologické, syntaktické a lexikální pravidla, která se žáci učí především písemnou formou. Hojně se překládaly cvičné věty, které nemusely na sebe navazovat a nemusely mít žádnou obsahovou souvislost. Věty se prostě jen překládaly z jazyka do jazyka z důvodu dostatečného procvičení daného gramatického jevu. Teprve když si žák gramatická pravidla dostatečně osvojil, mohl se pustit do čtení souvislých textů. Ale i tyto texty, většinou díla klasiků, se věta po větě překládaly do mateřského jazyka. Cílem, kterého měli žáci při použití této metody dosáhnout, bylo osvojení si schopnosti číst literaturu v originálním jazyce. Charakteristickým rysem této metody je důraz na psaný jazyk, který není autentický, nýbrž upravený na danou jazykovou úroveň tak, aby se na textu dobře procvičily určité gramatické jevy. Tato metoda je velmi vhodná pro klasické jazyky jako je latina či řečtina, ovšem pro moderní jazyky se příliš nehodí.

⁶¹ BENEŠ, 1970, str. 14

Vzorem pro výuku moderních jazyků u nás byla především francouzština. Podle Hrušky je právě francouzština jazykem moderním, světovým, diplomatickým, který se uplatní po celém světě. A právě ze způsobů výuky francouzštiny posléze čerpají pedagogové při výuce němčiny. Němčina totiž dle Hrušky není jazykem moderním, ale zemským, tudíž jeho znalost je dobrá v první řadě z ryze praktických důvodů. Potíže s výukou němčiny na českých školách spočívala v tom, že i čeští žáci a studenti byli nuceni se němčinu učit jako mateřský jazyk, což ale mohlo znamenat jisté obtíže, neboť při výuce cizího jazyka je třeba postupovat poněkud odlišně než jak je běžné při výuce jazyka mateřského. Navíc byla němčina vyučovacím jazykem pro další předměty. Teprve od roku 1866, kdy se čeština stává na některých školách oficiálně vyučovacím jazykem, je možnost s němčinou nakládat jakožto s cizím jazykem a podle toho k němu přistupovat i metodicky.

V první polovině 19. století se němčina vyučovala podle pravidel stanovených v Methodní knize již z roku 1777.⁶² Jednalo se o to, aby se dítě co nejdříve naučilo mluvit německy bez ohledu na věk, neboť byla snaha založit co nejvíce německých škol na úkor těch českých. Vycházelo se ze zásady, že pouhé skloňování, časování a učení se jednotlivým slovíčkům nevede dobře k cíli. Proto měla osnova dva stupně: v 1. a 2. třídě se žáci učili takovým způsobem, jakým se učili mateřskou řeč, tzn. získat slovní zásobu nejdůležitějších slovíček, které se vztahují k věcem v nejbližším okolí, přičemž se tak děje především napodobováním. V druhém stupni osnovy, tzn. ve 3. a 4. třídě, se již žáci učili mluvnická pravidla. Začínalo se slovesy, pak přišla na řadu přídavná jména, podstatná jména, příslovce a mluvní cvičení se odehrávala na základě určitých tematických celků, např. tělo, šatstvo, domácí zvířata apod. *„Látka se má vhodně roztríditi, aby se žák nepřetěžoval, a stále hovorem opakovati, učení má se občas zpříjemňovati hrou na povel, kde učitel velí a žáci vykonání rozkazu současně hlasitě oznamují... „*⁶³ Jak bylo zmíněno výše, za první dva ročníky si žáci museli němčinu natolik osvojit, aby dále výuka mohla probíhat pouze v němčině. A teprve tehdy ve výuce došlo na mluvnická pravidla, tzn. na konjugaci, deklinaci, pravopis atd.

Přelom 18. a 19. století a první polovinu 19. století tedy výuka němčiny probíhala výhradně třemi metodami, a sice konverzační, jež je odvozená od metody Jana Amose Komenského, metoda pravopisná a metoda gramatizující.

⁶² HRUŠKA In: Věstník českých professorů, 1912, str. 96

⁶³ HRUŠKA In: Věstník českých professorů, 1912, str. 97

Meidingerova metoda

V první polovině 19. století se také uplatňovala ve školách při výuce cizích jazyků tzv. Meidingerova metoda. Jan Valentin Meidinger byl učitel francouzštiny a italštiny, ale ve své době měl velký vliv i na výuku dalších cizích jazyků. Meidinger se snažil co nejvíce propojit ve výuce teorii s praxí, za nejvhodnější prostředek cviku v mluvení pokládal překládání z mateřského jazyka do cizího. Z této myšlenky se vyvinula právě metoda překládací.⁶⁴ Pravidla Meidingerovy metody říkají: „*Když se žák naučí nazpaměť příkladům a čtení a dosti ústně i písemně skloňoval, slovíčka i fráze si osvojil k probíranému cvičení, počne překládati ústně i písemně jednotlivé věty německé do frančtiny, na konci knihy německé souvislé články a teprve po nich překládá vybrané francouzské historky do němčiny.*“⁶⁵ S Meidingerovou metodou by ale nesouhlasil Jan Amos Komenský. Jak již bylo zmíněno výše, ve své době prosazoval názor, že cizí jazyk se má nejprve „*cvičiti tak, aby uši rozumněly, potom péro, aby psalo*“⁶⁶ Začínat se má dialogy s nejobyčejnějšími slovy a frázemi s českým překladem a výkladem, k čemuž se připojí krátký výklad o deklinacích a časování. Daná fráze se má nejprve několikrát zopakovat, při čemž si žák procvičí výslovnost, dále se má rozebrat po částech a následně je nutno naučit se danou frázi zpaměti. Samozřejmostí je pobyt v dané zemi, kde s cizím jazykem běžně hovoří. Vliv Komenského ve výuce cizích jazyků byl značný. Jeho Orbis Pictus bylo základem i pro metodiky od J. E. Schmitta či Javorského, Schmitt se ale záhy nechal ovlivnit Meidingerovou metodou.⁶⁷

Meidingerova metoda se v českých školách učila převážně podle učebnic Jana N. Sýkory *Německá mluvnice s ohledem na jazyk český*, která kromě systematické mluvnice obsahuje též články ze starověku a z českých dějin v němčině. Dále se Meidingerova metoda objevila v učebnici Jana Ev. Schmitta *Malá gramatika německá*, v níž autor ale proti vzoru udělal drobné změny, např. zařadil hned na úvod slovesné tvary i se slovesnými časy a teprve poté se věnuje substantivu a dalším mluvnickým jevům.⁶⁸

⁶⁴ HRUŠKA In: *Věstník českých professorů*, 1912, str. 229

⁶⁵ HRUŠKA In: *Věstník českých professorů*, 1912, str. 230

⁶⁶ HRUŠKA Jaroslav, *Methodologie jazyka francouzského a německého*, Praha, 1916, str. 5

⁶⁷ HRUŠKA, 1916, str. 6

⁶⁸ HRUŠKA In: *Věstník českých professorů*, 1912, str. 233

Interlineární metoda

Vedle Meidingrovy metody se v 1. polovině 19. století používala ve školách též tzv. interlineární metoda. Jestliže Meidinger prosazoval, že cizí řeč můžeme nejlépe a nejrychleji ovládnout skrz gramatická pravidla, interlineární metoda, prosazovaná hlavně Jeanem Josephem Jacototem, vychází z textu. Učitel čte po kouskách větu, kterou žáci též sledují napsanou v učebnici a postupně ji po různých úsecích opakuji. Nejprve opakuji slova, pak celá slovní spojení a nakonec celé části vět. Teprve když učitel celou větu doslovně přeloží, žák si ji pak z paměti zapíše a následně udělá analýzu slovíček a gramatických pravidel. Slovíčka se žáci učí přímo z textu, ze kterého postupně vyplynou synonyma, slova příbuzná aj. Poté, co žáci zvládnou celý text, se přistoupí ke gramatickým pravidlům, jejichž příklady se hledají v textu.⁶⁹

Toussaint-Langenscheidtova metoda

Z Jacotota vychází ve své metodě také metoda Toussaint-Langenscheidtova, ale jak již napovídá její název, tato metoda byla vytvořena především pro výuku francouzštiny, pro výuku němčiny se nevyužívala, navíc je podle Hrušky vhodná spíše pro samouky, než pro školní vyučování. Přesto si můžeme pro zajímavost nastínit výuku podle této metody: Vychází se z textu, jehož každý řádek je napsán nejprve francouzsky, za ním následuje tentýž řádek ve fonetické transkripci a poté ještě jednou tentýž řádek v doslovném překladu. „Žák nechá odkrytý nejprve transkribovaný text a čte jej pomalu nahlas, to pro cvičení jazyka a sluchu. Potom čte, zakrýváje druhé dva řádky, francouzský text a pozoruje přitom pravopis každého slova, to pro procvičení oka. Poté se dívá na poslední řádek, tj. na překlad, srovnává s ním francouzský text a snaží se jej zapamatovat, to pro cvičení rozumu. Konečně opakuje cvičení na transkribovaném řádku tím, že jej znovu čte podle přízvuku tam označeného a zároveň píše z paměti pravopisně francouzský text, uvědomuje si v duchu stále význam čteného.“⁷⁰

Interlineární metoda se objevila v učebnici Františka Vymazala *Vyučovací listy jazyka německého pro samouky*.⁷¹

⁶⁹ HRUŠKA In: Věstník českých profesorů, 1912, str. 261

⁷⁰ HRUŠKA In: Věstník českých profesorů, 1912, str. 262

⁷¹ HRUŠKA In: Věstník českých profesorů, 1912, str. 263

Seidenstückerova, Ahnova, Ollendorfova metoda

Proti přílišnému memorování gramatických pravidel se stavěl i Johann Heinrich Seidenstücker. Ve své metodě vyloučil všechnu gramatickou teorii a soustředil především na praxi. Jednotlivé věty se měly důkladně procvičit, přeložit, obměňovat. Před každým cvičením uvedl potřebnou slovní zásobu i mluvnická pravidla. Nevýhodou této metody podle Hrušky bylo, že mluvnice se tím hodně rozkouskovala a stala se pro žáka nepřehlednou. Na Seidenstückera dále navázali jeho stoupenci Ahn a Seyerle. V Ahnově zpracování Seidenstückerovy metody je látka rozdělena na velmi malé části, kdy se autor domnívá, že napodobuje přirozené učení se řeči u malých dětí: „...*se mají učit řeči bez pravidel a osvojiti si genia řeči, tak jako dítě své mateřské řeči steronásobným opakováním jedné a té samé věci skrze mnohonásobné proměňování a ohybování těch známých slov se naučí.*“⁷²

Ahnovu metodu později přepracoval H.G. Ollendorf, opět primárně pro francouzštinu, ale do českých škol pro výuku německého jazyka se dostala např. prostřednictvím učebnice z roku 1855 *Německá mluvnice pro žáky druhé třídy na městských a hlavních školách v císařství Rakouském*. Podle Ollendorfovy metody se žák prostě vše učí nazpaměť a srovnává u toho stavbu obou jazyků. A Ollendorfovu metodu můžeme najít také v učebnici Jos. Věnc. Vlasáka *Česká i německá Mluvnice v příkladech*, kde autor učebnice Ollendorfa lehce poupravuje a vychází přísně ze zásady, že teprve, když žák plně pochopil cizí jazyk, může se přistoupit k mluvnickým pravidlům, která se ale též vysvětlují zásadně na příkladech. Např. skloňování podstatných jmen má žák pochopit výhradně z vět uvedených jako příklad.

Seidenstückerovu metoda byla obsažena v učebnici *Druhá mluvnice německá pro žáky městských a hlavních škol v císařství Rakouském*. Ve cvičeních se jedná hlavně o překládání, mluvnické pravidlo si žák sám odvodí z vět, které jsou k tomu záměrně určitým způsobem zařazeny.

Z Ahnovy metody vycházel Jos. Alex. Dundr v učebnici *Vzorná cvičení k rychlému a snadnickému naučení se řeči německé z obecného užívání vzata pro mládež českou*.

⁷² HRUŠKA In: *Věstník českých professorů*, 1912, str. 265

Od Ahna se zásadněji liší jen tím, že češtinu pouští do výuky až v 19. cvičení a to jen zřídka.⁷³

Nejrozšířenější učebnicí podle Ollendorfova způsobu výuky byla učebnice od Jos. Věnc. Vlasáka *Česká i německá Mluvnice v příkladech*. Autor do učebnice připojil též krátké dějepisné články o historii České země. Články zařadil česky a německy vedle sebe. Tato učebnice se těšila zřejmě velké oblibě, neboť se dočkala postupně 15 vydání. Ollendorfova metoda se objevila také v učebnici *Německá mluvnice pro žáky druhé třídy na městských a hlavních školách v císařství Rakouském*.⁷⁴

Magrova metoda

Odlišně od Seidenstückera či Ahna pojal svou metodu Karel Mager. Tzv. genetická metoda se opírá o Komenského především v oblasti postupu ve výuce. „...žádá, aby v osnově vyučovací a postupu nebylo nic náhodného, nepřipraveného a ukvapeného, nýbrž aby vše bylo tak zpraveno, by jedno vyházel z druhého, navzájem se osvětlovalo, srovnávalo a doplňovalo, aby se nezačínalo jiným, pokud není překonána jedna obtíž, aby nebylo v učení mechanismu, nýbrž vše organickým celkem vnitřně spojeným spějícím k určitému cíli.“⁷⁵ Na rozdíl od Seidenstückera Mager zdůrazňuje mluvnická pravidla a požaduje, aby žák vše, co se naučí, uměl odůvodnit. Zároveň Mager není stoupencem učení se nazpaměť a vyžaduje ho jen pro procvičování paměti. Velký důraz klade také na správnou výslovnost. Nedostatkem Magrovy metody je ale opominání rozhovorů a vůbec cvičení na mluvení. Němčina Magerovou metodou se v českých školách vyučovala např. podle učebnice *Německá mluvnice a čítanka pro třetí třídu hlavních a městských škol v císařství Rakouském*.⁷⁶

Ploetzova metoda

Na Magra dále navazuje Karel Ploetz. Ploetzova metoda se stala oficiální metodou pro střední školy v Německu v 50. letech 19. století, do českých středních škol se pak dostala v 70. letech téhož století a odtud ji pak převzaly i školy měšťanské. Dle Hrušky její rozšíření svědčí o vystižení aktuálního názoru ohledně výuky cizích jazyků, neboť znamenala důležitý prvek v boji moderních jazyků proti klasickým, kdy se vedl spor

⁷³ HRUŠKA In: *Věstník českých professorů*, 1912, str. 266

⁷⁴ HRUŠKA In: *Věstník českých professorů*, 1912, str. 266

⁷⁵ HRUŠKA In: *Věstník českých professorů*, 1912, str. 269

⁷⁶ HRUŠKA In: *Věstník českých professorů*, 1912, str. 298

o vzdělávací hodnotu moderních jazyků. Ploetzova metoda je považována také za překladovou metodu. Její postup je následovný: 1. teorie, 2. slovíčka 3. znázornění teorie a nacvičení na větách překládáním a obměňováním, 4. užití pravidel překládáním z mateřštiny.⁷⁷ Ploetzovu metodu přejali při tvorbě učenic např. Martinák, Madiera, Kunz, Kovář, Koblížek, Schulz aj. Do roku 1898 to byla jediná oficiální vyučovací metoda na našich středních školách.

Nejvíce rozšířenou učebnicí podle Ploetzovy metody byla *Učebná a cvičebná kniha jazyka německého pro 1. třídu škol středních* od Karla Kunze, ale Ploetzova metoda se objevila také v *Mluvnici německé pro první třídu středních škol* od M. Kováře a dalších.⁷⁸

Přímá metoda

Při výuce cizího jazyka se ale nemůžeme zcela oprostit od srovnávání s jazykem mateřským. Na této myšlence staví výuku tzv. metoda srovnávací. A právě od konce 19. století můžeme mluvit o reformním hnutí v pedagogice, kdy panoval nesouhlas s některými výše zmíněnými tradičními metodami. Vlna kritiky se snesla především na metodu gramaticko-překladovou. Vzniklé reformní hnutí začíná prosazovat tzv. přímou metodu, která vychází z výše zmíněné metody přirozené. Při vyučování přímou metodou se klade největší důraz na zvukovou stránku jazyka a stejně jako u přirozené metody i zde je snaha co nejméně používat ve výuce mateřský jazyk žáka. Někteří příznivci přímé metody se domnívali, že cizí jazyk se lze naučit bez teoretických znalostí gramatiky.⁷⁹ Přímá metoda vychází ve výuce z myšlenky, že má-li se žák naučit mluvit, musí také mluvidla hned od začátku používat tzv. v „cizích zvucích“.⁸⁰ Metoda vychází z rozhovoru o nejbližším žakově okolí, o němž má žák snahu a chuť mluvit. To má vést nejen k mluvení, ale také k myšlení v cizím jazyce. Metoda tímto slibuje, že se žák nestane v mluvení ostýchavým a bude ji využívat v praxi. V odborné literatuře se můžeme také setkat s označením pro tuto přímou metodu jako tzv. direktivní metoda.⁸¹

⁷⁷ HRUŠKA, 1916, str. 6

⁷⁸ HRUŠKA In: *Věstník českých professorů*, 1912, str. 307

⁷⁹ BENEŠ, 1970, str. 11

⁸⁰ HRUŠKA Jaroslav, *Vyučovací metody cizích jazyků, theorie i praxe* In: In: ČERNÝ Karel, JENIŠTA Jaroslav, *Věstník českých professorů*, Praha, 1913, str. 91

⁸¹ HRUŠKA In: *Věstník českých professorů*, 1913, str. 91

Na přímou metodu navazovali na konci 19. století hlavně tři pedagogové Berlitz, Gouin a Viëtor.

Berlitzova metoda

Maximilan Berlitz je zakladatelem Berlitz Schools, ve kterých uplatňoval v praxi své názory na výuku cizích jazyků. Podle Berlitze je při výuce cizího jazyka nutné používat jazyk v jeho hovorové podobě a neustále se snažit navodit asociaci mezi skutečnými předměty a jejich cizojazyčným názvem. Takže důraz byl kladen na názornost, i gramatika se vyučovala na příkladech a typických ukázkách. Podrobněji je metoda zpracovaná v samostatné kapitole.

Gouinova metoda

Berlitzovým současníkem byl Francouz Francois Gouin. Gouin považoval za nejdůležitější prvek jazyka sloveso, díky němuž lze vyjádřit lidskou činnost. Gouinova metoda je z toho důvodu založena na popisu činností a dějů, které se během popisu také vykonávají.⁸² Podrobněji je metoda zpracovaná v samostatné kapitole.

Viëtorova metoda

Velkým reformátorem v cizojazyčné výuce byl německý filolog Wilhelm Viëtor. Viëtor odsoudil současnou výuku cizích jazyků na německých školách a na základě důkladné analýzy představil novou, tzv. přímou metodu. Velký důraz kladl na mluvené podobě jazyka, vyučování nemělo vycházet z textů, ale mělo se opírat o živý jazyk. „*První cizí řeči na škole má býti některá živá řeč, mládež má se vyškoliti především ve všeobecném hláskosloví a v hláskoví své mateřské řeči, příponám má se učit na základě zvykovém a ne pravopisném, namísto pravidel syntaktických mají se nastoupiti principy syntaktické, střediskem všeho vyučování moderním jazykům má se státi souvislý článek, mluvnicki má se učit indukci na základě četby a občas získané poznatky shrnouti systematicky, překládání do cizí řeči se vymítá ze školy jakožto umění, do něhož školy nic není.*“⁸³ Tato metoda byla později nazývána spíše jako metoda zprostředkovací.

⁸² BENEŠ, 1970, str. 15

⁸³ HRUŠKA In: *Věstník českých professorů*, 1913, str. 16

Odpůrci přímé metody jí vytýkají, že pokud se touto metodou cizí jazyk učí dospělý, jedná se s ním jako s dítětem, ale průběh učení se mateřštiny v dospělosti nelze opakovat, neboť dospělý již jeden jazyk ovládá a to mu brání mít dětskou čistou mysl. Kromě toho dospělý již může plně využívat svoje myšlení a paměť jako prostředek k naučení se cizí řeči.⁸⁴

Zprostředkovací metoda

Přirozená i přímá metoda jsou ale skoro až extrémy ve výuce cizího jazyka, proto se jazykovědci dále snažili uplatnit spíše metody, které jsou jakýmsi kompromisem mezi těmito dvěma metodami. V první řadě můžeme jmenovat tzv. metodu smíšenou neboli zprostředkovací, která se uplatňovala od počátku 20. století. V této metodě se stále klade velký důraz na správný mluvený projev a aktivní ovládání jazyka, ale východiskem pro výuku je souvislý text, který má v žákovi vzbudit zájem o cizí jazyk. Překládání do mateřského jazyka by mělo sloužit jako kontrolní prvek.⁸⁵

Současnost – komunikativní metoda

V současnosti se pro výuku cizích jazyků uplatňuje hlavně tzv. metoda komunikativní. Tato metoda vznikla v 70. letech 20. století a v roce 1982 ji Rada Evropy prohlásila za vhodnou k všeobecnému užívání v cizojazyčné výuce.⁸⁶ Jedná se o variantu přímé metody, tzn., že je snaha vyloučit z výuky mateřský jazyk, překládání a přílišné teoretizování. Variant této metody existuje mnoho, jednou z nich je např. tzv. aktivizující metoda výuky cizích jazyků, do kterých můžeme zařadit mj. didaktické hry apod. V rámci komunikativní metody by se měl především učitel oprostít od mateřské řeči a všechny pokyny během procesu výuky uvádět vždy jen v cizím jazyce. Učitel by měl také dbát na zprostředkování autentického jazyka prostřednictvím médií či přímo kontaktem s rodilým mluvčím. Cílem této metody je tedy komunikace v cizím jazyce.

V dnešní době existuje také řada tzv. alternativních metod, které se uplatňují především v soukromých kursech pro výuku dospělých. Základem těchto metod je většinou metoda zvaná sugestopedie, která vychází spíše z prožitků a zážitků studentů a odehrává se často i v rámci zážitkových kursů. Vyučovací jednotky se zde

⁸⁴ HRUŠKA In: *Věstník českých professorů*, 1913, str. 95

⁸⁵ CHODĚRA Radomír, *Didaktika cizích jazyků*, Praha, 2006, str. 100

⁸⁶ CHODĚRA, 2006, str. 118

nenazývají hodinami, nýbrž seancemi a výuka se odehrává bez memorování a zkoušení, ale v uvolněné atmosféře. Důraz je kladen na kreativitu, samostatnost žáků a vřelý vztah mezi nimi a vyučujícím. Alternativní metody nám ukazují, že metody výuky cizích jazyků se neustále vyvíjejí a mění.

4.1 Metoda Gouinova

Během 19. století se ve výuce cizího jazyka nejčastěji uplatňovala metoda francouzského profesora Gouina, tzv. Gouinova metoda. Tato metoda se zakládá na dětském učení mateřskému jazyku. Respektuje postupný vývoj lidského myšlení. Žáci se rovnou učí celé věty, které mohou uplatnit ve svém okolí. Asociace cizího slova se uskutečňuje skutečným činem. Např. *Ich gehe an die Türe Ich mache die Tür auf. Ich gehe hilustr. Ich mache die Tür zu.*⁸⁷ Teprve, když žák zná význam i výslovnost, přejde k písemnému zaznamenání naučené věty. Podle Gouina se takto řeč lépe osvojí a žák ji přijme za samozřejmou, zatímco při užití jiných metod se žák učí pouze zdoluhavé překlady. Mluvnická pravidla se v této metodě mají vyvozovat v závěru hodiny z naučeného.

Důležitou součástí výuky jazyka při využití Gouinovy metody je přehrávání scének z běžného života. Tento způsob výuky je populární i dnes. Žáci se tak lépe seznámí se situacemi, které je mohou v běžném životě potkat. Gouinova metoda rozděluje jazyk do tří oblastí: a) mluva objektivní – Popis dějů okolo nás. Např. voda teče, slunce svítí. b) mluva subjektivní – vyjádření vlastních myšlenek, pocitů c) mluva figurální – abstraktní pojmy. Při vyučování se postupuje v pořadí od objektivní k figurální mluvě. Obdobné je to ve výuce i dnes. Objektivní mluva se cvičí pouze větami. V této fázi podle Gouina není důležité umět popsat jednotlivé části předmětu, ale umět popsat co se s ním v tu danou chvíli děje. Hlavní význam má sloveso – „.....sloveso, duše věty, sloveso, jež pohyby a činy vyjadřuje, jež představuje život...“⁸⁸

Není ničím překvapivým, že profesor Gouine při výuce cizího jazyka věnoval hodně prostoru opakování. Každá věta ve cvičebnici měla být napsaná samostatně na řádku. Aby žák vnímal jen danou větu. Slovesa se ve větách často opakují a tím jsou lépe zapamatovatelná. Opakování výslovnosti, vede k její dokonalosti. Jazyku se učíme prvně sluchem a teprve potom písemnou formou. Podle Gouina by opačný postup byl v rozporu k přírodě. Vždyť dítě se mateřský jazyk učí také nejprve nápodobou a odposlechem a teprve později přejde i ke grafické stránce jazyka. Protože hlavní náplní hodiny je výuka jazyka skrz poslech a opakování,

⁸⁷ ŘEZANINA František, *Methodika vyučování němčině*, Velké Meziříčí, 1912, str. 13

⁸⁸ ŘEZANINA, 1912, str. 14

za odpočinkovou složku hodiny považuje profesor Gouine čtení a psaní: „*Žáci otevrou knihy, čtou a opisují slovesa. cvičení takto probrané vnikne třemi smysly: sluchem, zrakem a hmatem, pronikne celou bytostí žákovu a stane se nezrušitelným. Připomenuto budiž, že zrak a ruka zmocní se cvičení teprve tehdy, když již sluch úplně je obsáhl a předal myslí.*“⁸⁹

Pokud hodina začne místo mluvením a opakováním vět psaním a čtením, je podle Gouina tato hodina bezcenná. Žák jen překládá a o jazyku nepřemýšlí. Výuka není podpořená činem, se kterým se má ideálně naučená věta spojit, aby byla lépe zapamatovatelnou. Výuka zmíněné subjektivní mluvy se odehrává stejným způsobem. Žák si přitom osvojí subjektivně zabarvené výrazy typu „*gut*“ „*zufrieden*“ „*sehr gut*“ „*das gefällt mir*“ apod.

Příklad cvičení pro výuku subjektivní mluvy:⁹⁰

Žák jde otevřít dveře a vykonává zároveň to, co říká

Žák

Učitel

Ich gehe.

Gut, dann?

Ich nähere mich der Türe.

Sehr gut und dann?

Ich strecke den Arm austr.

Gut, dann?

Ich fasse den Griff an

Das gefällt mir. Dann?

Ich drehe den Griff um.

Gut und dann?

Ich mache die Tür auf.

Gut, dann?

Ich gehe hinaustr.

Ich bin zufrieden.

Nejvyšším stupněm, kterého lze Gouinovou metodou dosáhnout, je mluva figurální. Zde se vyučuje metaforám a slovním obrátům, které v běžné mluvě žák použije ale jen výjimečně. Mluvu figurální nelze vyučovat dřív, než je dobře obsažena mluva objektivní. Pokud totiž žák nezná význam slov v jejich základním smyslu, nemůže pak dobře pochopit metafory, které se ve figurální mluvě vyučují.

V Gouinově metodě si žáci písemná cvičení opravují sami podle předtištěných cvičení. Souvislému písemnému projevu se žáci učí tím, že se v cizí řeči učí v první řadě myslet. Aby se žák naučil správnou výslovnost cizího jazyka, nesmí přistoupit

⁸⁹ ŘEZANINA, 1912, str. 17

⁹⁰ ŘEZANINA, 1912, str. 19

ke čtení nebo psaní daného cvičení dříve, než je slyšel a opakoval. Slova ze cvičení jsou poté již ucelenou jednotkou, nikoli shlukem písmen.

V neposlední řadě věnuje profesor Gouine ve své metodě pozornost reáliím, neboli procházkám v přírodě a městě, kde se cizím jazykem mluví. Pozorování a naslouchání řeči podněcuje neustále k objevování nových pojmů. Pojmy se i později spojí s vjemem nabitým při těchto procházkách a jsou tím pádem lépe uloženy v paměti.⁹¹

⁹¹ ŘEZANINA, 1912, str. 37

4.2 Metoda Berlitzova

Berlitzova metoda se zakládá na myšlence vyučování pouze v jazyce, který se chci naučit. Veškerá výuka by se měla podle této metody odehrávat pouze v cílovém jazyce, bez použití mateřštiny. Berlitzova metoda neuznává vyučování pomocí překladů, neboť tím se ztrácí příliš mnoho času při vysvětlování co která věta či slovíčko znamenají a pro samotnou cizí řeč je tak ve výuce málo prostoru. K dokonalému ovládnutí cizího jazyka je totiž potřeba mnoho cviku a toho se nedosáhne, pokud nebude žák mluvit a psát výhradně cílovým jazykem. Každá cizí řeč má podle Berlitze svého ducha a osobitý ráz, který si lze osvojit jen díky úplnému ponoření se do jazyka. Právě proto by se nemělo vyučovat pomocí překladů, neboť neustálé překlady vytrhávají studenta z atmosféry řeči, každá pronesená věta v cizím jazyce pak je mateřštinou velmi silně ovlivněna, pokud je skrz překlady stále přítomna. Pokud chce žák cizí řeč ovládnout stejně jako mateřskou, překladům se musí podle Berlitze prostě zcela vyvarovat.

Dalším důvodem pro výuku výhradně v cizí řeči jsou slova, rčení či pořekadla, která má skoro každý jazyk specifická a většinou je nelze ekvivalentně přeložit do mateřštiny. Tato slova a rčení lze pochopit také jen díky pochopení ducha řeči. V neposlední řadě se v každé řeči jedná o odlišný slovosled, který si žák musí zažít, a proto by neměl odvádět pozornost mateřskou řečí.⁹² Důraz se ve výuce klade na to, aby žák hned od začátku hodně slyšel cizí řeč a díky tomu si přirozeně osvojoval pravidla slovosledu.

Berlitzova metoda využívá ve výuce hodně názorného vyučování. V prvních hodinách by se mělo vyučovat výhradně názorně, např. pomocí obrázků. Žák by si měl spojit svoji představu s konkrétním slovem v cizí řeči. Kde už pouze názorné vyučování nestačí, postupuje se pomocí popisování a opisování. Žák by tedy k pochopení měl dojít opět pomocí souvislostí a kontextu, nikoli překladem daného slovíčka či věty. Berlitz tento jev nazývá tzv. vyučování sdružováním představ: *„...tj. výklad dle souvislosti věty. Způsob tento podobá se řešení rovnic, kde neznámou hodnotu vypočítáme dle vztahu její k hodnotám, jež jsou udány. Zcela tak,*

⁹² BERLITZ M.D., PENCHENIER H., *Berlitzova metoda pro vyučování cizím řečem, díl český*, Praha, 1912, str. 4

bez nejmenších obtíží, vysvětlíme nové, nám neznámé slovo dle myšlenkové spojitosti téhož k výrazům, které již známe.“⁹³

Mluvnice se v této metodě vysvětluje pomocí příkladů a následného osvojování pomocí různých cvičení. Pokud si žák mluvnické pravidlo dobře osvojí, je to jen proto, že díky této metodě pochopil ducha řeči, díky čemuž má do pravidel řeči jakýsi vhled a nemusí věty formulovat mechanicky podle naučených pravidel, ale jde mu to zcela přirozeně. Mnoho prostoru se při výuce Berlitzovou metodou nevěnuje ani písemné dovednosti, neboť psaní podle Berlitze vede k přílišnému přemýšlení v mateřském jazyce, což je nežádoucí.⁹⁴ Povoleno je ale opisování a diktáty, kdy žák neustále cizí řeč slyší a zároveň se procvičuje v jejím psaní a díky tomu si také osvojuje automaticky pravopis. Jelikož je ale velmi důležitá správná výslovnost, s výukou psaní se nezačíná dříve, než si žák osvojí správnou výslovnost a je si jistý v mluveném projevu. Učitel by měl vyslovovat vzorově a pečlivě opravovat každou žakovu chybu.

Berlitz se domníval, že jeho metoda úspěšně simuluje takové prostředí, jako by žák pobýval v zemi, jejíž jazyk chce ovládnout. Na rozdíl od skutečného pobytu v cizí zemi, kde by mohl být začátečník v novém jazykovém prostředí příliš zmatený, se při výuce Berlitzovou metodou postupuje zvolna a s ohledem na žáka.

⁹³ BERLITZ, 1912, str. 5

⁹⁴ BERLITZ, 1926, str. 6

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. 0 Učební osnovy – porovnání

V této kapitole uvádím pro srovnání učební osnovu pro I. třídu reálného gymnázia z roku 1902⁹⁵ a učební osnovu pro 1. ročník pražského gymnázia Arabská, kde jsem splnila povinnou oborovou praxi.

Učební osnova reálného gymnázia z roku 1902:

„Úkol učebný: Základy hláskosloví a znalost tvarosloví i nejdůležitějších pravidel skladby, porozumění snadnějším textů, německým, jakýsi výcvik v ústním vyjadřování z oboru jazykového učiva ve škole probraného a v překládání z jazyka českého na jazyk německý.

I. třída, po 4 hodinách týdně. Mluvnice: Znalost hlásek, výcvik ve správné výslovnosti, nauka o čtení. Základní nauky o všech částech řeči, vyjma obtížnější tvary a celé passivum. Oznamovací a tázací způsob věty kladné a záporné. Grammatické učivo poskytuje ve všech třídách nižšího oddělení čítanka a cvičebnice.

Četba (cvičivo). Drobné články souvislé, nejvíce obsahu výpravného a popisného, složené mluvou obecného života, s methodickým postupem gramatického učiva jakožto podklad pro počáteční výcvik v mluvení a psaní. Po možnosti budiž užíváno učebných pomůcek ke znázornění a oživení materiálu jazykového. Memorování procvičených článků. Osvojení účelné zásoby slov. Učitel užívá v hovoru se žáky již v této třídě jazyka německého, pokud možno, jazyka mateřského jen, pokud nutno.

Písemné práce: Vedle písemných cvičení, jež učitel ukládá podle potřeby, a které společnou prací ve škole se vytřibují, 6 prací školních (písemných zkoušek) od Vánoc do konce roku školního, z nich asi polovina diktátů.

II. třída po 4 hodinách týdně: Mluvnice: Opakování a rozšiřování tvarosloví, zejména sklonby, passivum a sloveso silné a smíšené. Příležitost se ukazuje, jak užívati jednotlivých časů a způsobů. Vývody z nabytých vědomostí gramatických soustavně se shrnují.

⁹⁵ ŠAFRÁNEK Jan, *Reálné gymnázium: Obraz jeho vzniku, vývoje a osudů: Přehled jeho učebních osnov k poučení rodičů.*, Praha, 1913, str. 35

Četba a cvičení jako v I. třídě s požadavky pomalu se zvyšujícími (vedle prósy též básničky). Memorování procvičených článků článků. Rozhojňování zásoby slovní. Navádění k ústnímu překládání z jazyka českého na jazyk německý v oboru nabytých vědomostí jazykových. Ve třídě této, jakož i ve všech následujících, jest bedlivě přihlížeti k tomu, aby si žák osvojil zásobu rčení, v obecném životě potřebných. Písemná práce: V každém pololetí vedle písemných cvičení (jako v I. třídě) 4 práce školní (písemné zkoušky). Látka jejich táž jako v I. třídě, jenom požadavky se poněkud zvyšují. “⁹⁶

Učební osnova gymnázia Arabská z roku 2015: ⁹⁷

„Výstupy ŠVP:

RECEPTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI (poslech a čtení s porozuměním) Při poslechu žák rozumí známým slovům a jednoduchým větám, které se týkají každodenních témat, rodiny a nejbližšího okolí. Rozlišuje jednotlivé mluvčí, snaží se porozumět internacionalismům. Orientuje se v krátkých promluvách, mluví-li lidé pomalu a vyslovují-li správně. Při čtení rozumí krátkým a jednoduchým textům s běžnou tematikou, rozumí číselným údajům a informacím o osobách a místech a jednoduchým pokynům.

PRODUKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI Žák hovoří v jednoduchých větách o sobě, své rodině, koníčcích, poskytne číselné údaje a jednoduchými výrazy popíše osoby a okolí. Dokáže napsat jména, jednotlivá slova či více slov, umí vyplňovat informace do jednoduchých formulářů, umí zapsat jednoduchý text podle diktátu. Dokáže napsat pohlednici a jednoduchý e-mail

INTERAKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI Žák dokáže podle situace vhodně používat pozdravy a další zdvořilostní formulace při vítání a loučení, umí se ptát, jak se daří dalším osobám, reaguje jednoduše na kladené otázky. Umí se ptát na jednoduché číselné informace.

Učivo – téma:

KOMUNIKAČNÍ SITUACE: Žák umí pozdravit a představit se. Umí hláskovat jména výrazy. Zahájit rozhovor. Objednat si a zaplatit. Počítat do 100. Pojmenovat základní předměty. Hovořit o jazycích. Hovořit o svých zájmech a rodině. Pojmenovat oblíbený předmět. Popsat denní program. Sjednat si schůzku. Říci, kde

⁹⁶ ŠAFRÁNEK, 1913, str. 35

⁹⁷ http://gyarab.cz/documents/cs/svp/Nemecky_jazyk2014.pdf

lidé pracují a bydlí. Zeptat se na cestu. Popsat, co mu chutná, má rád, vyjádřit základní emoce.

TÉMATICKÉ OKRUHY: *první kontakt, seznámení, lidé a jejich jazyky, naše třída, předměty, základní zeměpisné výrazy, rodina, bydlení, domácí zvířata, jídlo a jídelní zvyklosti, základní orientace ve městě*

Konkretizace:

Základní pravidla německé fonetiky, přízvuk, intonace. Časování sloves v přítomném čase, pomocná slovesa, druhy záporu, singulár a plurál substantiv. Pořádek slov ve větě. Vyjadřování časových údajů. Osobní a přivlastňovací zájmena.

Průřezová témata, souvislosti, metody:

Multikulturní výchova: *vnímat multikulturalitu jako prostředek vzájemného obohacování, uvědomění si vlastní kulturní identity*

Osobnostní a sociální výchova: *různé sociální role mladého člověka, způsoby chování a jednání člověka, péče o vlastní zdraví*

Enviromentální výchova: *vnímání místa, v němž žijeme, změny, cítit odpovědnost za prostředí, v němž žijí*

Mediální výchova: *vliv médií na uspořádání každodenního života“*

Z uvedených osnov je zřejmé rozdílná metoda výuky. Zatímco na počátku 20. století stále ještě převažovala výuka nepřímou metodou, převážně gramaticko – překladovou, v dnešní době výuka vychází z komunikativní metody. A tak ačkoli se v osnově gymnázia z roku 1902 klade za cíl správná výslovnost, celkově se výuka odvíjí od článků, které se překládají. Na gymnáziu v roce 2016 se hned od začátku výuky klade důraz na použití jazyka v praxi, na komunikaci a zvládnutí běžných situací z praxe. Obě osnovy nezapomínají na dostatečnou slovní zásobu z běžného života, ovšem zde je samozřejmé, že slovní zásoba běžného života z počátku a konce 20. století, resp. století 21. se bude lišit v souvislosti se společenským vývojem a změnami. V osnově současného gymnázia navíc přibyla průřezová témata, která ukládá do výuky zařadit Rámcově vzdělávací program.

6. 0 Učebnice německého jazyka z 19. století – přehled

Učebnice jsou neodmyslitelnou součástí školní výuky. Vznikly ještě dříve, než byl vynalezen knihtisk, neboť byla potřeba zaznamenat nějak lidské vědění. Psaly se na hliněné destičky nebo pergameny. Za průkopníka tvorby moderních učebnic považujeme Jana Amose Komenského. Zvláště pro jazykové vyučování jsou významné jeho učebnice *Dveře jazyků otevřené* a *Svět v obrazech*.⁹⁸

Každá učebnice odráží dobu, ve které vznikla a přístup k výuce, jaký zastával autor učebnice, tzn., jakou metodu si pro předkládaný předmět zvolil. Učebnici lze charakterizovat jako „základní vyučovací a učební prostředek, který konkretizuje výchovné a vzdělávací cíle učebních osnov, vymezuje rozsah a obsah učiva a poskytuje podklady pro vypěstování intelektuálních a praktických dovedností, stanovených učebními osnovami.“⁹⁹

Rozlišujeme tři hlavní typy učebnic: a) Učebnice v užším slova smyslu, které jsou zaměřené na osvojení a výklad učiva. Jedná se především o prezentaci učiva, doplněné o části sloužící k procvičení dané látky. b) Cvičebnice, které slouží mj. také k samostatné práci žáků při procvičování učiva. c) Čítanky s výběrem textů vhodných pro doplnění teorie z učebnic. Všechny tyto typy učebnic se vyskytovaly již ve sledovaném období pro účely této práce.

O způsobu využívání učebnice ve výuce by měl vždy rozhodovat učitel v závislosti na daném předmětu a zvolném způsobu výuky.¹⁰⁰

Při studiu pramenů k této práci jsem pracovala především s učebnicí Antonína Mojžíše a Jana Šulisty – *Učebnice jazyka německého pro měšťanské školy*, stupeň I a II, s učebnicí Jaroslava Ulricha – *Cvičebnice jazyka německého pro školy měšťanské* a s *Německou mluvnicí s ohledem na jazyk český* od Jana N. Sýkory. Dále jsem pracovala ještě s *Učebnou knihou jazyka německého pro školy měšťanské* od nakladatele A. Storch. Tyto učebnice se v následující kapitole pokusím srovnat se současnými učebnicemi německého jazyka užívanými běžně na českých základních a středních školách.

⁹⁸ NÁLEPOVÁ Jana, *Hodnocení a výběr učebnic cizích jazyků*, Opava, 2011, str. 6

⁹⁹ KALHOUS Zdeněk, OBST Otto, *Školní didaktika*, Praha, 2002, str. 143

¹⁰⁰ KALHOUS, 2002, str. 143

Všechny zmíněné učebnice byly vydané v rozmezí let 1859 – 1930, tedy kromě jedné stále ještě za fungování Rakousko-Uherské monarchie. Tato informace je důležitá především proto, budeme-li analyzovat zastoupení reálií v učebnicích. Doba vzniku učebnic se odráží především v textech, které jsou v učebnicích určeny pro získání nové slovní zásoby. Z daných učebnic jsou reálie zastoupeny nejvíc v Učebné knize jazyka německého pro školy měšťanské. Najdeme zde několik kapitol s texty o historických událostech (např. text o Rudolfu Habsburském, či text nazvaný *Aus der Geschichte Böhmens*). Mezi další texty, které lze zařadit do kategorie reálií je bezesporu text o městě Praha, text s názvem *Die Völker Österreichs* či krátký text *Mein Vaterland*. Nejen reálie zeměpisného charakteru jsou však v této učebnici zastoupeny. Slovní zásoba k jednotlivým tématům se uvádí v krátkých textech, které dnes můžeme nazvat reáliemi všedního dne. A tak se student němčiny 19. století seznámil se slovní zásobou týkající se školy při čtení textu *Die Schüler in der Schule*, slovní zásobu týkající se bydlení zase mohl obsáhnout přečtením krátkého textu *Die Wohnung*. Zde je ale nutné položit si otázku, do jaké míry se v těchto případech jednalo opravdu o reálie všedního dne, neboť němčina byla na přelomu 19. a 20. století jedním z úředních jazyků Habsburské monarchie a monarchie byla řízena centralistikou, nebo alespoň o to byla snaha, tudíž škola a běžný každodenní provoz vypadal velmi podobně ve všech částech monarchie, ačkoli rozsáhlé.

V *Učebné knize jazyka německého pro školy měšťanské* najdeme celkem 76 kapitol, které obsahují především výklad gramatiky. Pro samotná cvičení v učebnici tolik prostoru nezbyvá. Jelikož se vyučovalo převážně gramaticko-překladatelskou metodou, učitel pravděpodobně zadával sám věty, které si žáci psali do sešitu a překládali podle právě naučených gramatických pravidel. K dispozici byly také čítanky s texty, které měly prohloubit gramatické znalosti.

V *Učebnici jazyka německého pro měšťanské školy* od A. Mojžíše a J. Šulisty najdeme velmi podobný obsah jako v případě *Učebné knihy*. Krátké texty např. o Vánocích, Podzimu, apod. mají tučně zvýrazněná slovíčka, která jsou pro dané téma klíčová. Díky zvýraznění si je žáci jistě zapamatují lépe než v případě *Učebné knihy*. Gramatika je zde vysvětlena hezky názorně a přehledně v nejrůznějších tabulkách. A pod každou tabulkou je uvedeno krátké cvičení k procvičení nového gramatického jevu. S tímto modelem výkladu nové gramatiky pracuje i většina

současných učebnic. Navíc je učebnice doplněna také obrázky a proložena básničkami, písničkami, hádankami a příslovími pro procvičení správné výslovnosti. Na konci učebnice je slovníček, pouze však německo-český.

Cvičebnice jazyka německého od Jaroslava Ulricha je učebnicí, kde se v praxi uplatňuje Gouinova metoda. Všechna cvičení se zakládají na popisu nějaké činnosti či věci. Např. při výuce názvů barev jsou žáci ve cvičení vyzváni chodit po třídě a ukazovat na předměty dané barvy se slovním popisem např. *Das ist grüne Tasche*. Učebnice je rozdělena na 5 tematicky oddělených částí a každá část se skládá z několika podkapitol. V rámci každé podkapitoly je obsažen nějaký gramatický jev a krátký text k prohlubování slovní zásoby.

Z uvedených učebnic se z dnešního pohledu jeví nejpřehledněji a nejlépe zpracovaná učebnice Jana N. Sýkory s názvem *Německá učebnice s ohledem na jazyk český*. Učebnice je rozdělena do 14 kapitol, každá kapitola se věnuje jednomu gramatickému celku (např. Podstatné jméno, Sloveso, Přídavné jméno atd.). Takovéto rozdělení kapitol najdeme dnes často ve cvičebnicích, kde se jedná především o procvičení gramatických jevů, nikoli dalších dovedností jako je porozumění textu, poslech apod. (Např. *Cvičebnice německé gramatiky* od nakladatelství Fraus či Didaktis). *Německá učebnice s ohledem na jazyk český* nabízí nejvíc gramatických cvičení ze všech výše uvedených učebnic 19. století. Naproti tomu ale v učebnici nenajdeme v podstatě žádné reálie ať už zeměpisné, politické nebo každodenní.

7. 0 Analýza učebnic

Učebnice hodnotíme a analyzujeme podle několika kritérií, a sice hodnotíme jaké má učebnice vlastnosti, tzn. jak je strukturovaná, kolik má stran, jakým způsobem jsou kapitoly sestaveny apod. Dále u učebnice hodnotíme samozřejmě také její obsah. Tedy kolik a jaké texty učebnice obsahuje, zda obsahuje také nonverbální texty, tzn. grafy, tabulky, mapy, diagramy, obrázky či jiný další nonverbální text. V souvislosti s texty je nutné sledovat jejich jazykovou správnost. Z obsahové složky posuzujeme při analýze učebnice také to, zda a jakým způsobem obsahuje reálie. Učebnici bychom měli také hodnotit podle metody výuky, kterou si autor pro svoji učebnici zvolil a na základě zvolené metody posuzovat, zda je obsah v učebnici k metodě adekvátní především také z hlediska úkolů a cvičení. V moderních učebnicích je nutno také sledovat, zda je učebnice v souladu se vzdělávacím programem. V neposlední řadě by se u učebnice mělo zkoumat její fungování přímo v praxi, ve výuce. To ale v této práci u učebnic z 19. století samozřejmě není možné.

Učebnicové texty

Text v učebnici by měl žákům sdělovat něco nového, zajímavého, důležitého. Měl by vzbuzovat v žácích zájem o další získávání informací k danému tématu, kterým se text zabývá. „*Cizojazyčný text musí navíc vzbuzovat zájem o neznámé, odlišné, protože setkání s novým vzbuzuje u čtenáře napětí, které vede a motivuje k naučení a poznání cizího jazyka a kultury.*“¹⁰¹ Jazykové učebnice povětšinou toto splňují tím, že obsahují krátké texty s adekvátní obtížností k stávající jazykové úrovni žáka, které přinášejí žákovi např. informace o zvláštностech a odlišnostech kultury země daného cizího jazyka. V jazykových učebnicích všeobecně se setkáváme s nejrůznějšími druhy textu, ať už jsou to písničky, básničky, kuchařské recepty, návody k použití, komiksy či přepsaný telefonický rozhovor či rozhlasové vysílání. Texty dále dělíme na monologické a dialogické podle počtu osob vyskytujících se v textu a promlouvajících ke čtenáři, nebo na literární a neliterární. Hlavně ale texty obsažené v jazykových učebnicích dělíme na autentické, didaktické a semiautentické. V prvním případě se jedná o texty, které jsou převzaté z reálné situace, z běžného života, např. novinový článek, který lze doložit. Didaktické texty jsou takové, které slouží především

¹⁰¹ NÁLEPOVÁ, str. 15

k prezentaci nové slovní zásoby a jazykových obrátů, napsané tak, aby odpovídaly svou obtížností aktuální jazykové úrovni žáka. Pro úplné začátečníky jsou tyto texty uváděny formou komiksu či doplněny jiným obrazovým materiálem pro lepší porozumění. Kompromisem mezi těmito dvěma druhy textu jsou texty semiautentické, tedy reálné texty upravené pro potřeby výuky.¹⁰²

Učební úlohy, cvičení

Úlohy, úkoly nebo cvičení slouží k procvičení látky prezentované v učebnici a také mají funkci kontrolní na závěr lekce, kapitoly nebo po uzavření jednoho tematického celku. Rozlišujeme několik druhů cvičení, které bývají v učebnicích obsaženy: jazyková, řečová, překladová, bezpřekladová, fixační, implementační, reprodukční, produkční, poslechová, čtecí, mluvní, písemná, školní, domácí apod. Samostatným druhem cvičení je tzv. dril, tedy cvičení založené na neustálém opakování, které je většinou mechanické.¹⁰³ Cvičení či úloha mají za úkol uložit probranou látku do dlouhodobé paměti, proto se zde vyskytuje opakování daného gramatického jevu.

Učebnice z 19. století ale nemůžeme podrobit důkladné analýze podle současných pravidel, v této práci se tedy jedná hlavně o analýzu struktury učebnice a obsahu učební látky s přihlédnutím k době vzniku těchto učebnic, tzn. přelom 19. a 20. století. Vybrané učebnice k analýze jsou typickým příkladem pro nejčastěji používané metody ve vymezeném časovém období ve výuce cizích jazyků. Jedná se o metodu Ploetzovu a Meidingrovu. Obě dvě metody jsou odvozeny od metody gramaticko – překladové. Uvedené učebnice byly na školách běžně používány.

¹⁰² NÁLEPOVÁ, str. 16

¹⁰³ CHODĚRA, str. 137

Jan N. Sýkora: *Německá mluvnice s ohledem na jazyk český*, čtvrté vydání, Tisk a náklad Jaroslava Pospíšila, Praha, 1859

Jan N. Sýkora svou učebnici vypracoval podle Meidingrovy metody. Jak je uvedeno v teoretické části, Meidingr svou metodu založil hlavně na překládání vět a textů, ale až poté, co se žák důkladně procvičil ve skloňování a časování a jiných mluvnických jevech. Meidingrova metoda a učebnice Jana N. Sýkory je tedy zástupcem tzv. gramaticko-překladatelské metody, metody spadající do kategorie nepřímých metod.

Učebnice je malého formátu, má více než 300 stránek, ale její malý formát byl pro studenty a žáky jistě praktický. Je určena pro začátečníky, ačkoli vychází z toho, že v této době nikdo nebyl v němčině absolutní začátečník, neboť němčina byla úředním jazykem Rakousko – Uherska a v každé části monarchie s němčinou občané přicházeli denně do styku.

Učebnice je rozdělená do 14 kapitol a 2 kapitoly jsou ještě Dodatkem. V první kapitole (*Poukázání k pravidelnému mluvení německé řeči*) autor seznamuje žáky obecně s jazykem, vysvětluje, co to jsou hlásky, samohlásky a souhlásky a uvádí je v němčině, resp. seznamuje žáky s přehláskou, která se v češtině nevyskytuje. Za každou částí výkladu následuje úloha k procvičení. Např. po výkladu o hláskách následuje úloha: „*Podtrhněte v následujících větách všechny samohlásky jednou, přehlásky dvakrát:*“¹⁰⁴ Všechny jazykové jevy z této kapitoly jsou porovnávány s českým jazykem pro lepší představu o výslovnosti. Např.: „*V němčině se první stává, když za samohláskou jen jednotlivá souhláska stojí, a druhé, když za samohláskou dvojnásobná souhláska následuje, totiž: Hasen (zající), hassen (nenáviděti)...* V češtině ale takto: Když a, e, i, y, o mají dlouze znění, znamenají se nahoře čárkou; kupř.: jáma (*die Grube*)...“¹⁰⁵

Následuje 2. kapitola *O slovech vůbec*, kde autor uvádí žáky do problematiky slovních druhů v německé větě. Slovní druhy uvádí česky i německy a opět poukazuje na rozdíly mezi němčinou a češtinou. Jelikož podtitul učebnice zní „s ohledem na jazyk český“, porovnávání jednotlivých gramatických jevů se prolíná celou učebnicí.

Po dvou úvodních kapitolách, které mají za úkol seznámit žáky s německým jazykem obecně, je učebnice rozdělena na dalších 10 kapitol podle jednotlivých gramatických

¹⁰⁴ SÝKORA, str. 7

¹⁰⁵ SÝKORA, str. 10

kategorií. Tzn. Podstatná jména, Rodová slova, Přídavná slova, Číslovky, Zájmena, Časoslova (dnes slovesa), Příslovce, Předložky, Spojky a Mezislovce (dnes citoslovce). Kapitoly jsou členěny stejným způsobem, jako je zmíněno výše u prvních dvou kapitol o slovech. Krátký teoretický výklad o dané mluvnické kategorii je vždy doplněn porovnáním s češtinou a následuje úloha k procvičení.

Úlohy k procvičení jsou u podstatných jmen a sloves založeny na mechanickém procvičování daného gramatického jevu, tzn. skloňování a časování. V každém cvičení je zadání uváděno v němčině i češtině. Např. „*Přeneste do množného čísla následující podstatná jména: Der Lehrer, učitel, das Brod, chléb, das Huhn, kuře...*“¹⁰⁶ V dalších kapitolách jsou cvičení většinou překladová, ať už jsou uloženy k překládání celé věty nebo slovní spojení. Např. ke kapitole o číslovkách je zařazena úloha k překládání: „*Rok má tři sta šedesát pět dní. Zeměkoule má v objemu pět tisíc čtyry sta mil. ...*“¹⁰⁷ U každého překladového cvičení jsou pod cvičením uvedena slovíčka, která by mohla žákovi činit obtíže, která by nemusel znát. U kapitoly o spojkách a citoslovcích nejsou uvedeny žádné úlohy k překládání, pouze teoretický výklad.

Poslední dvě kapitoly se věnují slovosledu, větě hlavní a vedlejší a poučení o pravopisu, které se prolíná s poučením o výslovnosti, bez jejíž znalosti by nebylo možné slovo správně napsat.

Jak již bylo zmíněno výše, učebnice má v závěru ještě Dodatek o dvou kapitolách. V první z nich jsou uvedena podobně znějící slova. Jsou seřazena abecedně s českým překladem. Např. „*abblasen, od fouknouti, ablassen, upustiti...*“¹⁰⁸ V druhé dodatkové kapitole jsou uvedeny úlohy ke cvičení. Jedná se o články k překládání s dějepisným obsahem. Delší články jsou rozděleny na několik částí a pod každou z nich jsou opět uvedena slovíčka, která by při překládání mohla činit žákům obtíže. Veškerý text v této učebnici je tedy didaktický.

Učebnice neobsahuje žádné obrazové přílohy ani reálie, neobsahuje ani žádné úlohy jiného typu, než bylo uvedeno výše. Některé gramatické jevy, u kterých je to vhodné, jsou uvedeny v tabulkách, což slouží k lepší přehlednosti. Celkově je ale učebnice poněkud nepřehledná, ačkoli jsou důležitá slova či věty zvýrazněna tučně.

¹⁰⁶ SÝKORA, str. 29

¹⁰⁷ SÝKORA, str. 106

¹⁰⁸ SÝKORA, str. 270

Karel Kunz, *Učebná a cvičebná kniha jazyka německého pro nižší třídy škol středních*, díl I., třetí, opravené vydání, tiskem Karla Maasche, Plzeň, 1872

Jak je uvedeno v teoretické části, Karel Kunz při tvorbě svých učebnic vycházel z metody Ploetzovy. Ploetzova metoda byla v druhé polovině 19. století velmi rozšířenou nejen na českých středních školách, ale také na školách měšťanských. Ploetz svojí metodou navázal na Magera, kdy ani jeden z nich nebyl stoupencem přílišného memorování gramatických pravidel, ale učení se systematicky mluvnickým pravidlům neodsuzovali.

Učebnice Karla Kunze pro nižší třídy středních škol je rozdělena do dvou dílů. První díl je určen pro začátečníky a stejně jako v učebnici Jana N. Sýkory se zde začíná poučením o jednotlivých hláskách a písmenech německého jazyka. Na rozdíl od Sýkory ale v učebnici není uvedeno porovnání s českým jazykem a teoretický výklad je podrobnější: v učebnici jsou hned v úvodu uvedena poměrně podrobně pravidla pro výslovnost, přízvučné a nepřízvučné slabiky atp. Na závěr této první kapitoly o výslovnosti je uvedeno cvičení ke čtení s českým překladem.

Následují kapitoly rozdělené spíše podle jednotlivých gramatických jevů, než celkově podle mluvnicích kategorií. Tzn., že na začátku jsou kapitoly: Podstatné jméno, Přídavné jméno, Časoslovo (sloveso), které obsahují základní teoretický výklad a pak se kapitoly opět vrací k jednotlivým kategoriím podrobněji, tzn. skloňování podstatných jmen, skloňování přídavných jmen atd. Např. časování sloves je ale uvedeno až uprostřed učebnice po kapitolách o zájmenech, číslovkách a předložkách. Časováním sloves také první díl této učebnice končí.

U každé kapitoly je uvedeno cvičení k procvičení, ovšem není jich tolik, jako v učebnici Jana N. Sýkory. Cvičení jsou zřejmě všechna překladová, není u nich uvedeno žádné konkrétní zadání. Cvičení se skládají vždy z německé a české části, tedy v první části se německé věty překládají do češtiny a v druhé části opačně z češtiny do němčiny.

V závěru učebnice je uveden abecední seznam sloves se silným skloňováním, tedy nepravidelná slovesa, a také kapitola *Čtení souvislých článků*, kde jsou krátké články bez překladu do češtiny, na kterých si žák může procvičit čtení potichu i nahlas. U článků nejsou uvedena obtížná slovíčka v češtině. V úplném závěru učebnice je uveden německo – český i česko – německý slovníček slov použitých v učebnici.

Učebnice není doplněna žádným obrazovým materiálem, texty k překládání jsou autentické (např. ukázka Hoffmannovy básně) a semiautentické, tedy autentické texty upravené pro potřeby žáků. Texty jsou různé, básně, úryvek z beletrie, ukázka dopisu, apod.

Karel Kunz, *Učebná a cvičební kniha jazyka německého pro nižší třídy škol středních*, díl II., čtvrté, opravené vydání, tiskem Karla Maasche, Plzeň, 1878

Druhý díl učebnice Karla Kunze je zaměřen na větnou stavbu neboli syntax. V úvodu je krátká kapitola nazvaná O větě vůbec, ve které autor žáka seznamuje obecně s podmínkem a přísudkem a také se základními typy vět.

Hned od druhé kapitoly je tedy věta rozebrána podrobně. Začíná se větou jednoduchou, na níž je vysvětlen důkladněji podmět a přísudek a jsou zde uvedena také první cvičení, opět pouze překladová ve stejném stylu jako v prvním díle, tedy překládání vět nejprve z němčiny do češtiny a poté opačně, na nichž si žák procvičí danou problematiku.

Celkově je učebnice rozdělena na tři hlavní části: Jednoduchá věta, Složená věta a Pravopis. V první části se tedy vysvětluje a procvičují přívlastky, předměty v jednotlivých pádech a příslovečné určení. V druhé části jsou zařazeny vedlejší věty a zkracování vět. V části o pravopise jsou vysvětleny základy výslovnosti, která souvisí s pravopisem. Jsou zde podrobně vysvětleny krátké a dlouhé samohlásky, přehlásky či dvojhlásky apod.

Na závěr učebnice jsou opět, stejně jako v první díle, zařazeny texty k procvičení čtení. V druhém díle jsou však již delší, než v prvním. A opět se jedná povětšinou o ukázky autentických textů, např. básně nebo úryvek z beletrie (např. Der alte Löwe od G. E. Lessinga).

Na konci učebnice je zařazen německo – český a česko – německý slovníček.

Ani tato učebnice není doplněna žádným obrazovým materiálem. Celkově jsou učebnice od Karla Kunze poměrně přehledné, ačkoli důležité věty a slova nejsou tučně zvýrazněná jako u Jana N. Sýkory, podle obsahu se žák v učebnici může dobře orientovat.

Podle Ploetzovy metody sestavoval své učebnice také František Martinák. Mimo učebnic ale připravil také *Čítací a cvičební knihu jazyka německého a českého pro nižší třídy škol středních*. Kniha obsahuje různě dlouhé autentické texty, resp. úryvky z děl, v němčině i v češtině, ale také texty didaktické, např. dějepisné či životopisy vědců (např. James Watt) apod.

Závěr

Ve 2. polovině 19. století nastal velký rozvoj školství, nejen německého, ale také českého. Tento rozvoj vlastně začal již v době panování Marie Terezie, která výrazně reorganizovala školství, kdy byly zavedeny nové typy škol. Nově tak byly zakládány školy hlavní a triviální a začaly se objevovat také školy dívčí. A právě v 19. století tento započatý rozvoj pokračoval. Vznikaly další typy škol, především se rozvíjelo školství střední. Vedle gymnázií, která byla zaměřena klasicky, byly zakládány tzv. reálné školy, jejichž studium mělo být zaměřeno spíše prakticky. První reálka v Praze byla založena v roce 1770, ale výrazné prosazení reálek přinesla až Exner-Bonitzova reforma z roku 1849. Kompromisem mezi těmito dvěma školami mělo být reálné gymnázium, v jehož osnovách bylo „to nejlepší“ z obou škol.

Pro žáky, kteří nechtěli nebo nemohli absolvovat střední školu, ale nespokojili se jen se školou obecnou, byla k dispozici měšťanská škola. Ta měla žákům poskytnout širší vzdělání než škola obecná a zároveň měla být pro zájemce o středoškolské vzdělání jakousi přípravkou na toto studium.

Po roce 1848 se jako vyučovací jazyk na českých školách stále více prosazovala čeština. Z němčiny se tedy stával cizí jazyk, který bylo potřeba nějakým způsobem vyučovat. Způsob výuky nazýváme metodou a také metody začaly v 19. století vznikat nové.

Metody pro výuku cizích jazyků můžeme rozdělit na dvě hlavní kategorie, a sice na metody přímé a metody nepřímé. Metoda přímá je založena na výuce jazyka bez přílišného memorování mluvnických pravidel. Vše by se mělo odehrávat přirozenou cestou. Rozmlouváním se svými žáky v cizím jazyce vyučovali učitelé již ve Starověku a tato metoda se udržela až zhruba do 17. století v podobě tzv. metody guvernantské, kdy se dítě učilo cizímu jazyku prostřednictvím své chůvy nebo vychovatele. Od 18. století se ale výrazně prosadily metody nepřímé, v nichž se naopak klade poměrně velký důraz na zvládnutí mluvnických pravidel ještě předtím, než se přistoupí k mluvním cvičením. Všechny nepřímé metody, které se v 19. století objevily, vycházely z tzv. metody gramaticko – překladové. Při tvorbě svých metod, resp. učebnic, z této metody vycházeli např. Johann Seidenstücker, Karl Ploetz a další.

Proti gramaticko – překladové metodě se však na konci 19. století zvedla vlna odporu a začaly vznikat metody, které se vracely svým způsobem výuky zpět k metodě přímé.

Výrazně se prosadila metoda M. D. Berlitz a F. Gouina. Zatímco Gouinova metoda se zakládá především na slovese, kdy činnost je zároveň prováděna i popisována, Berlitz svoji metodu založil mj. na názorném vyučování, kdy v prvních hodinách výuka probíhá hlavně za pomoci obrázků, díky nimž si žák dobře spojí slovíčko s reálnou věcí, přes kterou si slovíčko může lépe zapamatovat.

V práci uvedené metody, které jsem uvedla v chronologickém pořadí tak, jak se historicky vyvíjely, jsem se snažila doložit na dochovaných učebnicích. Z učebnic dostupných v archivu Pedagogického muzea Jana Amose Komenského v Praze jsem si pro podrobnější analýzu vybrala učebnici Jana N. Sýkory *Německá mluvnice s ohledem na jazyk český* a *Učebnou a cvičebnou knihu jazyka německého pro nižší třídy škol středních* od Karla Kunze, první a druhý díl. Všechny učebnice autoři vypracovali podle gramaticko – překladové metody, resp. Jan N. Sýkora se při tvorbě učebnice držel metody Meidingeroy a Karel Kunz svou učebnici koncipoval podle metody Karla Ploetze. Obě učebnice vznikly ještě na konci 19. století a při srovnání např. s učebnicí Antonína Mojžíše a Jana Šulisty *Učebnici jazyka německého pro měšťanské školy*, která vznikla již na počátku 20. století, je doba vzniku analyzovaných učebnic znát. V učebnicích chybí obrázky či jiné doprovodné materiály, které by výuku zpestřily. V učebnici Mojžíše a Šulisty je proti tomu dostatek obrázků, básniček, písniček a krátkých textů, které jsou pro žáky jistě vítaným rozptýlením.

Z porovnání osnov gymnázií z roku 1902 a gymnázia současného vyplývají zcela odlišné nároky a požadavky na žáky ve výuce. Nejen rozdílné pojetí výuky v souvislosti se zvolenou metodou, ale také v souvislosti se společenským vývojem, kdy slovní zásoba se výrazně na začátku 20. století a v současnosti téměř na začátku 21. století liší.

Ve své práci jsem také zmínila způsob přípravy učitelů, podmínky vzdělávání, jejich společenské postavení. Učitel výrazným způsobem ovlivňuje výuku a proto, aby mohl odvádět kvalitní práci, potřebuje také kvalitní vzdělání a zázemí. V kapitole o učitelích jsem tedy nastínila problematiku vzdělávání učitelů na přelomu 19. a 20. století. Učitelská příprava byla v této době nesrovnatelně náročnější, než ta dnešní, ačkoli délka studia byla kratší a učitelé ani neměli možnost získat vysokoškolský titul, závěrečné zkoušky skládající se z několika částí byly dle mého názoru nepoměrně náročnější než dnes vzhledem k následnému dosaženému

vzdělání. Po absolvování několik hodin trvající písemné zkoušky a úspěšném absolvování několika dalších částí uchazeč o učitelské povolání musel ještě úspěšně projít jednoletou praxí pod vedením zkušeného učitele a teprve následně mohl být jmenován s definitivní platností učitelem. Učitel v 19. století měl ale poměrně hodně prestižní společenské postavení a tak není divu, že se na jeho vzdělání tolik dbalo. Učitel v 19. století musel být učitelem za každých okolností, byl považován za vzor chování a mezi jeho povinnosti mj. patřilo např. podílet se na společenském a kulturním chodu obce, ve které působil.

Německý jazyk je s historií naší země pevně spjat a stejně s tím i jeho výuka na našich školách. Moderní doba a zapojení naší země do evropských a světových organizací stále více žádá od absolventů znalost hned několika cizích jazyků. Proto je důležité, aby výuka cizích jazyků byla kvalitní a dobře připravila žáky a studenty pro jejich budoucí uplatnění se na trhu práce. O tom, na jakých základech byla dnešní výuka cizích jazyků postavena, pojednává tato diplomová práce.

Literatura a prameny

AUERHAN, Jan aj. *Česká politika. Díl 5, Kulturní, zvláště školské úkoly české politiky*. V Praze: Jan Laichter, 1913, Laichterův výbor nejlepších spisů poučných; Kn. 39.

BENEŠ, Eduard a kol. *Metodika cizích jazyků: Angličtiny, francouzštiny, němčiny: Vysokošk. učebnice*. 1. vyd. Praha: SPN, 1971

BERLITZ M. D., PENCHENIER H., *Berlitzova metoda pro vyučování živým řečem. Díl český*, The Berlitz School, Praha, 1912

HRUŠKA, Jaroslav Otakar. *Methodologie jazyka francouzského a německého*. V Praze: Unie, 1916

HRUŠKA Jaroslav, *Vyučovací metody moderních jazyků, theorie i praxe*. In: ČERNÝ Karel, JENIŠTA Jaroslav, *Věstník českých profesorů*. V Praze: Ústřední spolek českých profesorů, 1912

HRUŠKA Jaroslav, *Vyučovací metody moderních jazyků, theorie i praxe*. In: ČERNÝ Karel, JENIŠTA Jaroslav, *Věstník českých profesorů*. V Praze: Ústřední spolek českých profesorů, 1913

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006

KÁDNER, Otakar. *Vývoj a dnešní soustava školství*. V Praze: Sfinx, Bohumil Janda, 1929

KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008

KODEDOVÁ, Oldřiška, ed. et al. *Dějiny českého a slovenského učitelstva: teze. Díl 1-2 1848-1945*. Praha: Nákladem Ministerstva školství ČSR, 1970

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948

LENDEROVÁ, Milena, ed. et al. *Žena v českých zemích od středověku do 20. století*. Vyd.1. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2009

PAPÍRNÍK František, *Vyučování němčiny na českých středních školách*. In: ČERNÝ Karel, JENIŠTA Jaroslav, *Věstník českých professorů*. V Praze: Ústřední spolek českých professorů, 1913

RÝDL, Karel. *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I.: (1774-1989)*. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2010

ŘEZANINA, František. *Methodika vyučování němčiny*. Velké Meziříčí: Alois Šašek, 1912

ŘEZNIČKOVÁ, Kateřina. *Štúdaci a kantoři za starého Rakouska: české střední školy v letech 1867-1918*. 1. vyd. Praha: Libri, 2007

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1999.

SOMR, Miroslav a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

ŠAFRÁNEK, Jan. *Za českou osvětu: obrázky z dějin českého školství středního*. V Praze: Tiskem a nákladem J. Otty, 1898

ŠAFRÁNEK, Jan. *Reálné gymnasium: Obraz jeho vzniku, vývoje a osudů: Přehled jeho učebných osnov k poučení rodičů*. Praha: Kober, 1913

ŠAFRÁNEK, Jan. *Školy české: obraz jejich vývoje a osudů. II. svazek, r. 1848-1913*. V Praze: Nákladem Matice české, 1918

VESELÁ, Zdenka. *Česká střední škola od národního obrození do druhé světové války: Určeno pro posl. fak. filosof.* 1. vyd. Praha: SPN, 1972

Učebnice

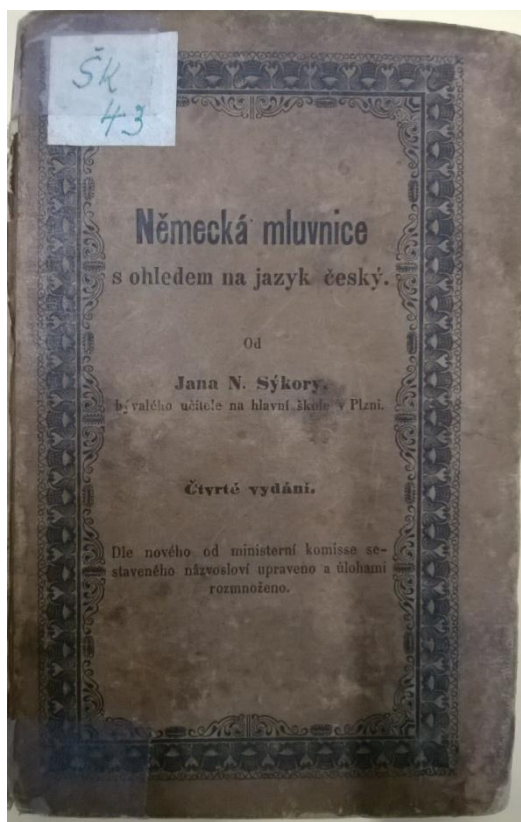
KUNZ, Karel. *Učebná a cvičebná kniha jazyka německého pro nižší třídy škol středních. Díl I.* 3., opr. vyd. V Plzni: K. Kunz, 1872

KUNZ, Karel. *Učebná a cvičebná kniha jazyka německého pro nižší třídy škol středních. Díl II.* 4., opr. vyd. V Plzni: K. Kunz, 1878

MARTINÁK, František, ed. *Čítací a cvičebná kniha jazyka německého a českého pro nižší třídy škol středních. Díl II.* V Praze: I.L. Kober, 1870

SÝKORA, Jan Nepomucký. *Německá mluvnice s ohledem na jazyk český.* 4. vyd. Praha: Jarosl. Pospíšil, 1859

Obrazové přílohy

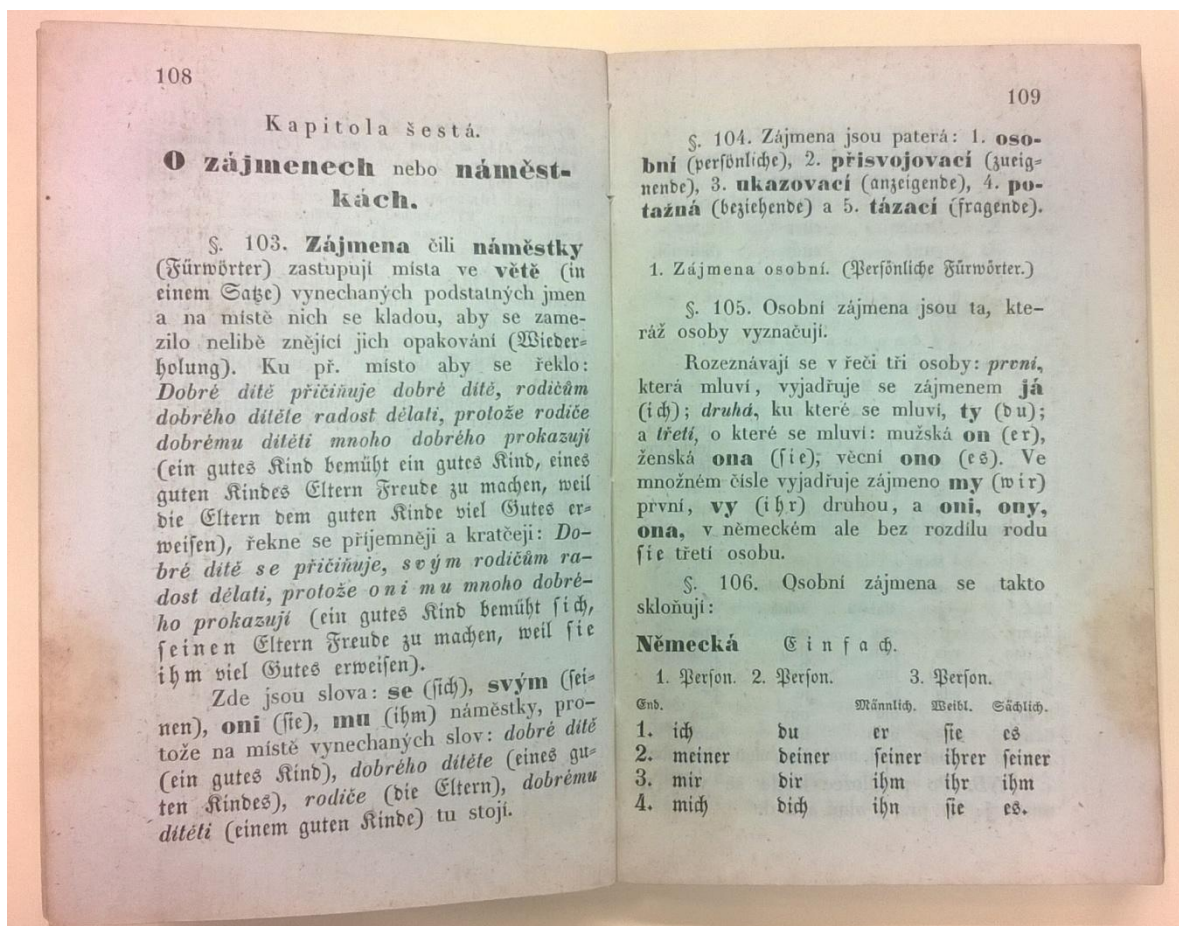


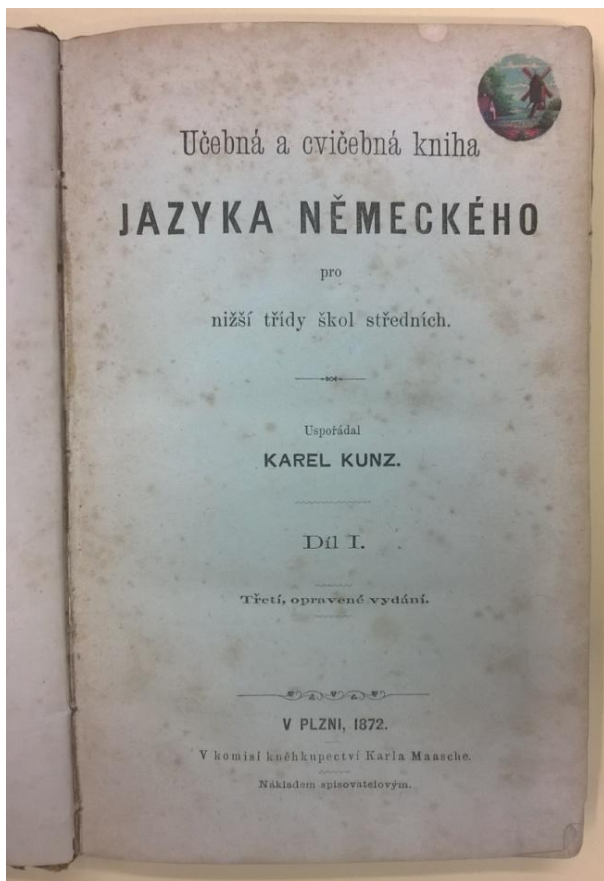
Titulní strana učebnice Jana N. Sýkory

(SÝKORA, Jan Nepomucký. *Německá mluvnice s ohledem na jazyk český*. 4. vyd. Praha: Jarosl. Pospíšil, 1859)

dole: Jedna z kapitol učebnice Jana N. Sýkory

(SÝKORA, Jan Nepomucký. *Německá mluvnice s ohledem na jazyk český*. 4. vyd. Praha: Jarosl. Pospíšil, 1859)



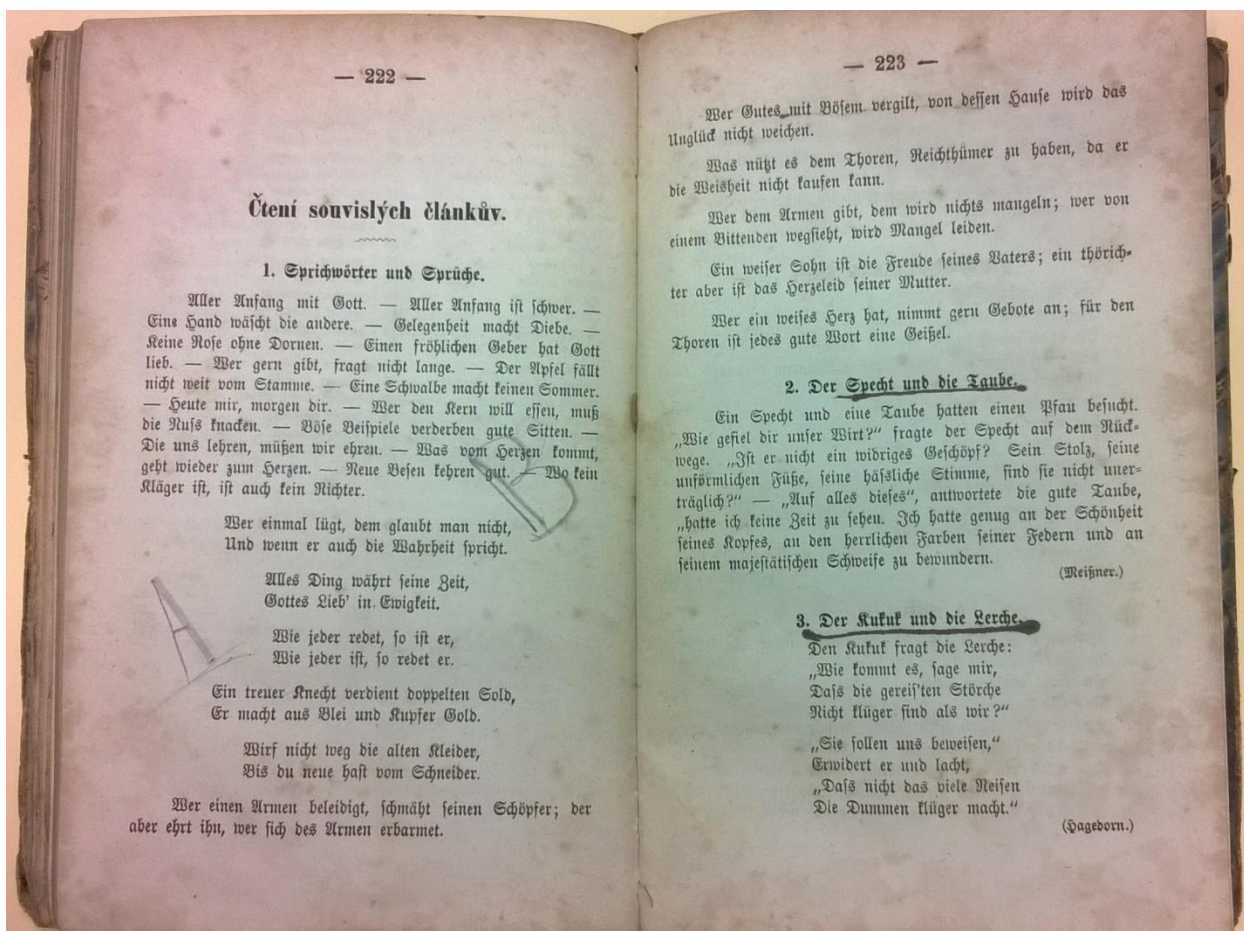


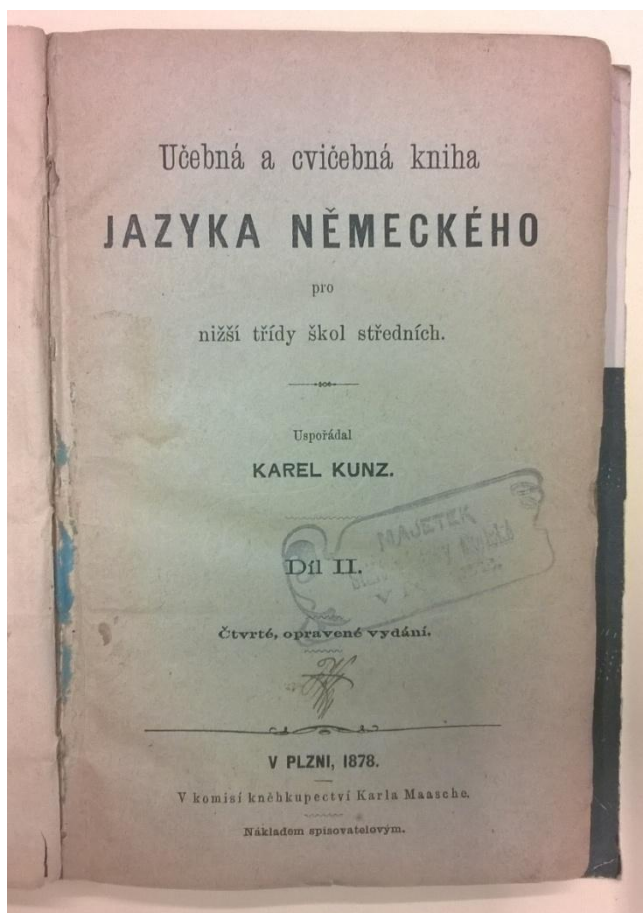
Titulní strana učebnice Karla Kunze

(KUNZ, Karel. *Učebná a cvičebná kniha jazyka německého pro nižší třídy škol středních. Díl I. 3., opr. vyd. V Plzni: K. Kunz. 1872)*

dole: Kapitola s články z učebnice Karla Kunze

(KUNZ, Karel. *Učebná a cvičebná kniha jazyka německého pro nižší třídy škol středních. Díl I. 3., opr. vyd. V Plzni: K. Kunz, 1872)*



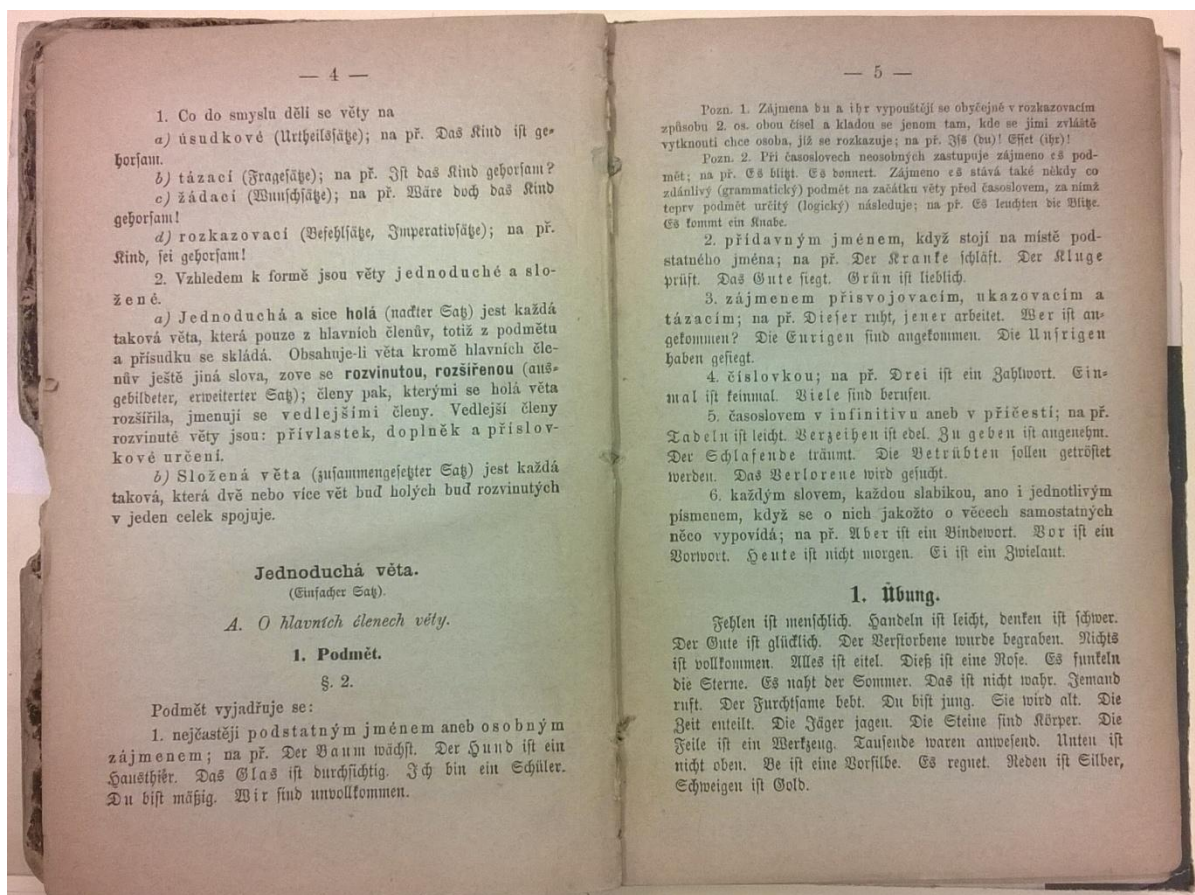


Titulní strana učebnice Karla Kunze

(KUNZ, Karel. *Učebná a cvičebná kniha jazyka německého pro nižší třídy škol středních. Díl II.* 4., opr. vyd. V Plzni: K. Kunz, 1878)

dole: Jedna z kapitol z učebnice Karla Kunze

(KUNZ, Karel. *Učebná a cvičebná kniha jazyka německého pro nižší třídy škol středních. Díl II.* 4., opr. vyd. V Plzni: K. Kunz, 1878)



Anotace

Výuka německého jazyka jakožto cizího jazyka se v průběhu 19. století poměrně výrazně měnila v souvislosti s rozvojem školství a také v souvislosti s prosazováním českého jazyka jako jazyka vyučovacího na českých školách. Německý jazyk se stal na mnohých školách nepovinným cizím jazykem, ačkoli o jeho studium mělo zájem velké množství žáků, neboť až do vzniku samostatné Československé republiky to byl úřední jazyk také v českých zemích.

V úvodu práce se zabývám organizační strukturou českého školství v Rakousko – Uherské monarchii v období 1869 – 1918. V této době se nejvíce měnilo a rozvíjelo střední odborné školství, vznikaly tzv. reálky, reálná gymnázia a různě zaměřené odborné školy. Pozornosti věnuji také učitelům a jejich vzdělávání, neboť bez kvalitních učitelů by nemohla probíhat na školách dobrá výuka.

Hlavní náplní mé práce je přehled vývoje metod pro výuku moderních cizích jazyků. Vývoj metod sleduji chronologicky zhruba od 17. století a podrobněji v 19. století, kdy vznikalo nejvíce metod. Proti gramaticko – překladové metodě, která se uplatňovala ve výuce cizích jazyků velmi dlouho, se začaly v této době prosazovat tzv. reformní metody, tedy metody přímé, založené na výuce jazyka po vzoru výuky mateřštiny u malého dítěte.

V praktické části práce analyzuji učebnice německého jazyka z 19. století.

Abstract

During the 19th century German language teaching as a foreign language was significantly changing related to the development of education and the promotion of Czech language as the main teaching language at Czech schools. German language became optional foreign language even though there was a large number of pupils interested in learning German. German was official language until the establishment of an independent Czechoslovak Republic also in Czech lands.

In the introduction I focus on the organizational structure of the Czech education system in the Austria-Hungary monarchy between 1869 and 1918. Secondary vocational education was mostly changing and developing at this time, real gymnasiums and various specialization vocational schools were formed. I pay attention to teachers and their education too, since without good teachers there is no chance to have high quality education.

The main focus of my work is an overview of the development of teaching methods of modern foreign languages. Development of methods is described chronologically from 17th century and in more detail in 19th century, when the most methods were invented. Instead of Grammar translation method, which was the standard in the teaching of foreign languages for a very long time, new so called reform methods started to become popular. Reform methods are direct methods, based on the same technique as learning the mother tongue small child.

In the practical part I analyze the German language textbooks from the 19th century